

# Innadvendt atferd i skolen

*En kvalitativ undersøkelse om lærers opplevelse og erfaring med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra for denne elevgruppen*

**Kaja Lind Hammer**



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2008

# Sammendrag

## Bakgrunn for undersøkelsen

Elever med innadvendt atferd har vært lite i fokus i spesialpedagogikken og i forskningen. Elevene blir lett usynlige i klasserommet, og det er ofte de stille elevene som blir taperne i skolen på grunn av dårlige prestasjoner i muntlige fag. Det viser seg at denne elevgruppen er like stort i omfang som den utagerende atferden i skolen. På grunn av at elevenes atferd ikke forstyrrer andre vil atferden gå mer utover elevene selv. Det viser seg at elever med innadvendt atferd kan ha mer indre stress enn elever med utagerende atferd. Dette gjør det dermed vanskeligere å oppdage disse elevene. Konsekvensen av at elevene ikke får den hjelpen de trenger kan gå utover læring og utvikling, og det kan gi seg utslag i ensomhet eller utvikling av psykiske vansker. I følge Lund (2004) kan skolen være med og bidra til at elevene får hjelp til å løse sine problemer.

## Formål og problemstillinger

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan skolen ivaretar elever med innadvendt atferd. Utgangspunktet for oppgaven er å gjøre rede for lærers opplevelser og erfaringer med å ha denne elevgruppen i klassen, og hvilke tiltak de synes er virkningsfulle. På bakgrunn av dette er min problemstilling følgende:

*”Hvilke tiltak fungerer bra for elever med innadvendt atferd?”*

## Teoretisk referanseramme og metode

Oppgavens teoretiske perspektiver danner et forståelsesgrunnlag for presentasjonen og drøfting av empiriske funn. Den teoretiske rammen vil ha utgangspunkt i noe teori fra Ingrid Lund (2004) sin bok *”Hun sitter jo bare der!”*, med vekt på dialektisk relasjonsteori og forslag til tiltak i lys av denne. Det vil bli redegjort for mulige forklaringer til og forskning på innadvendt atferd og selvoppfatningsteorier. Jeg har valgt en kvalitativ metode og foretatt en semi-strukturert intervjuundersøkelse med

fire informanter. Det ble benyttet lydbåndopptak av intervjuene, som ble transkribert kort tid etter hvert intervju. Analysen av datamaterialet er tolket gjennom meningskategorisering, og har blitt behandlet i analyseprogrammet Nvivo.

## **Resultater**

Å være lærer for elever med innadvendt atferd kan oppleves som utfordrende og krevende for mange lærere. De største utfordringene som kom frem i undersøkelsen er kommunikasjon og relasjoner mellom lærer og elever. Dette er også viktige elementer i utformingen av tiltak og i møte med elevene. Det kan være vanskelig å føre en samtale og etablere en kontakt med elevene. Dette er sentralt for å få til et godt samarbeid. Det kom fram ulike perspektiver ved lærerrollen i forhold til ansvar og usikkerhet i oppfølging av elevene. I følge lærerne kan økt fokus på å se den enkelte elev og utgangspunkt i deres forutsetninger og interesser bygge opp under selvoppfatning og mestring hos elevene. Et godt klassemiljø og trygge og stabile voksenpersoner kan være med å skape positive og støttende rammer for elever med innadvendt atferd. Samarbeid med hjemmet og andre instanser kunne oppleves om vanskelig og utfordrende.

## Forord

Innadvendt atferd er et tema jeg har viet oppmerksomhet til i løpet av studietiden. Det har vært store forventninger til å skrive en mastergradsoppgave, og få markere en avslutning på studiet. Det har både vært en interessant og spennende prosess, og en krevende og periode.

Jeg vil gjerne takke min veileder Liv Duesund for gode innspill, støtte og oppmuntrende ord.

En stor takk til lærerne, som tok seg tid og hadde mulighet til å stille opp som informanter.

Jeg vil gjerne takke mine venner for innspill og gode råd, samt min familie som har støttet meg i denne prosessen. En særlig takk til Siril, for tålmodighet og støtte i denne perioden. Du har holdt motivasjonen min og humøret mitt oppe når stressnivået har vært på sitt høyeste.

Blindern, mai 2008

Kaja Lind Hammer

---

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 OPPGAVENS TEMA.....	9
1.2 FORMÅL MED UNDERSØKELSEN OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON OG AVGRENSNING .....	10
<b>2. INNADVENDT ATFERD .....</b>	<b>12</b>
2.1 DEFINISJON, OMFANG OG FORSKNING .....	12
2.1.1 Begrepsbruk og definisjon .....	12
2.1.2 Omfanget av innadvendt atferd.....	13
2.1.3 Forskning omkring innadvendt atferd .....	14
2.2 MULIGE FORKLARINGER TIL INNADVENDT ATFERD .....	16
2.2.1 Tilknytningsteorier.....	16
2.3 SELVOPPFATNING.....	19
2.3.1 Begrepet selvoppfatning.....	20
2.3.2 Sentrale sider ved selvoppfatning .....	21
2.3.3 Selvoppfatning i tilknytning til innadvendt atferd.....	24
2.4 DIALEKTISK RELASJONSTEORI.....	27
2.4.1 Selvrefleksivitet .....	28
2.4.2 Anerkjennelse .....	30
2.5 LÆRERS ROLLE.....	31
2.6 TILTAK.....	34
2.6.1 Lærer-elev relasjon.....	35

---

2.6.2	<i>Elevsamtalen</i> .....	36
2.6.3	<i>Gruppetiltak for innadvendte elever</i> .....	37
2.6.4	<i>Klassemiljø</i> .....	38
2.6.5	<i>Samarbeid mellom skole og hjem</i> .....	40
2.6.6	<i>Samarbeid med andre instanser</i> .....	41
<b>3.</b>	<b>VITENSKAPSTEORI, DESIGN OG METODE</b> .....	<b>42</b>
3.1	UNDERSØKELSENS DESIGN .....	42
3.2	VITENSKAPSTEORETISKE VURDERINGER .....	43
3.2.1	<i>Fenomenologi og hermenutikk</i> .....	43
3.2.2	<i>Forforståelse</i> .....	44
3.3	METODISKE PERSPEKTIV .....	45
3.3.1	<i>Utvalg</i> .....	45
3.3.2	<i>Intervjuguiden</i> .....	46
3.3.3	<i>Intervjusituasjon</i> .....	47
3.4	ANALYSEMETODE .....	48
3.4.1	<i>Meningskategorisering</i> .....	48
3.5	DRØFTING AV UNDERSØKELSENS KVALITET .....	50
3.5.1	<i>Validitet</i> .....	50
3.5.2	<i>Generaliserbarhet</i> .....	52
3.5.3	<i>Reliabilitet</i> .....	53
3.5.4	<i>Etiske problemstillinger</i> .....	54
<b>4.</b>	<b>RESULTATER OG FUNN</b> .....	<b>56</b>
4.1	LÆRERS BESKRIVELSE OG OPPLEVELSE AV INNADVENDT ATFERD .....	57
4.1.1	<i>Beskrivelse av innadvendt atferd</i> .....	57

---

4.1.2	<i>Utfordringer</i> .....	59
4.1.3	<i>Sosiale relasjoner</i> .....	61
4.2	LÆRERS ROLLE.....	62
4.2.1	<i>Ansvar og usikkerhet</i> .....	63
4.3	TILTAK I FORHOLD TIL INNADVENDT ATFERD .....	65
4.3.1	<i>Mestring, selvoppfatning og å se eleven</i> .....	66
4.3.2	<i>Klassemiljøets betydning</i> .....	69
4.3.3	<i>Samtale ved bruk av MSN</i> .....	71
4.3.4	<i>Samarbeid med hjemmet og andre instanser</i> .....	74
5.	<b>AVLUTTENDE REFLEKSJONER</b> .....	78
	<b>KILDELISTE</b> .....	82

## 1. Innledning

I følge den gjeldende læreplanen skal skolen bidra til at alle elever får en god personlig, sosial og faglig utvikling. Spørsmålet er om alle får muligheten til å bli sett og møtt i dagens skole, og får en slik positiv utvikling. I dagens samfunn er det en forventning om at man skal være utadvendt og sosial. I skolen har det blitt lagt mer opp til at elevene skal være muntlig aktiv i timene. De stille og sjenerte elevene blir ofte taperne i skolen fordi de gjør det dårligere i muntlige, praktiske og estetiske fag (Stangeland 2007). Elever som er stille og forsiktige i skolen, er ofte de elevene som blir usynlige i klasserommet. I følge Reynolds (1992a) opplever gjerne barn og unge med internaliserte vansker en form for indre stress. Derfor vil det være vanskeligere å oppdage for foreldre eller fagfolk. At elevene ikke er deltakende i timene, er ikke nødvendigvis fordi de ikke vil. Mange av elevene er preget av lav selvoppfatning, og dårlig tro på egne evner. Å være innadvendt i dag kan derfor være vanskeligere enn noen gang.

Innadvendt atferd er et tema som har vært lite i fokus i spesialpedagogikken. Det er den eksternaliserende atferden som har blitt belyst i større grad, og forståelse og tiltak i forhold til denne. Det er fordi denne atferden kan virke mer forstyrrende inn på undervisningen, og hindre både læring og sosialt samspill med andre. Flere undersøkelser viser likevel at omfanget av innadvendt atferd er omtrent like stort som utagerende atferd, og at den har tendens til å øke med stigende klassetrinn (Nordahl & Sørli 1998, Ogden 2002, Lund 2004a). De siste årene har det imidlertid blitt forsket og skrevet mer om denne type atferd. Det anslås at mellom fem og åtte prosent av alle skolebarn er så stille og tilbaketrukne at det hindrer dem i læring og sosial omgang. Disse barna får for dårlig hjelp i norsk skolen, uttaler Ingrid Lund i en artikkel på Aftenposten.no. Det som karakteriserer elever med innadvendt atferd, er at de er stille, usikre, engstelige, tar lite initiativ i timen og i sosialt samspill med andre. Lund(2008) mener at elever med innadvendt atferd ofte skjuler problemer som de ikke klarer å løse selv, og skolen kan bidra til å hjelpe elevene i mange av tilfellene.



---

Konsekvensen av at elevene ikke får den hjelpen de har behov for, kan føre til ensomhet og utvikling av psykiske vansker.

## 1.1 Oppgavens tema

Skolen kan i mange tilfeller være en bidragsyter i forhold til å løse noen av vanskene elever med innadvendt atferd har. Noen lærere opplever usikkerhet i møte med elever som er innadvendte, og kan vegre seg for å ta tak i det. Andre lærere er engasjert i problematikken og prøver på best mulig måte å følge opp disse elevene. Felles for de er at de synes den stille atferden er like utfordrende som annen problematferd, men den opptrer på en annen måte. Til tross for mange ideer og forslag til tiltak, er det i følge Lund (2004a) måten man gjør det på som er avgjørende for hvordan det oppleves for elevene og i hvilken grad man lykkes. Teoriene som ligger til grunn for innadvendt atferd, kan gi beskrivelser og en dypere forståelse for hva som ligger bak slik atferd. Dette kan være til stor hjelp i møte med elevene. Imidlertid er det viktig å tenke på at ingen elever er like, og dette gjelder også for elever med innadvendt atferd. Noen elever kan jobbe iherdig med skolearbeidet, og ikke ville delta i muntlige fremføringer og gruppearbeid. Mens andre elever sitter ved pulten og ser ut til å ikke gjøre noe, og de er vanskelige å komme inn på når man prøver å snakke med dem. Det alle elevene derimot har til felles er at atferden deres hindrer læring og sosialt samspill, og de ønsker å bli sett og møtt av lærer. Elever med innadvendt atferd har ofte vansker med å gi uttrykk for behovene de har, og dette gjør de til en særlig sårbar gruppe. De kan trenge hjelp av en voksen til å løse sine problemer. Skolen og lærere kan her være med på å få dette til i måten man møter elevene på.

## 1.2 Formål med undersøkelsen og problemstilling

Mitt formål med oppgaven er å undersøke hvordan skolen ivaretar elever med innadvendt atferd. Jeg ønsker å belyse lærernes erfaringer og opplevelser i forhold til tiltak for denne elevgruppen. Min oppgave vil ha utgangspunkt i hvilke erfaringer og

utfordringer de har i møte med disse elevene, og hvilke tiltak de synes fungerer bra. På bakgrunn av teori og tema for oppgaven, er min problemstilling:

*”Hvilke tiltak fungerer bra for elever med innadvendt atferd?”*

For å belyse oppgavens problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har gjort fire intervjuer med lærere som jobber med elever som viser innadvendt atferd i skolen. Deres opplevelser og erfaringer ligger til grunn for undersøkelsen.

### 1.3 Oppgavens disposisjon og avgrensning

Oppgaven er delt i to deler; en teoretisk og en empirisk del. I den teoretiske delen, kapittel 2, vil jeg gjøre rede for begrepet innadvendt atferd, hva som legges i begrepet i denne oppgaven og deretter omfang og forskning om innadvendt atferd. Jeg vil gi et innblikk i mulige forklaringer til innadvendt atferd i lys av tilknytningsteorier for å gi en bredere forståelse for atferden, før jeg går videre inn på selvoppfatning og dens tilknytning til innadvendt atferd. Hvordan man er i møte med elever som er innadvendte er i følge Lund (2004a) av stor betydning. Anerkjennelse og selvrefleksivitet er her to sentrale begreper, og vil bli presentert under dialektisk relasjonsteori. Deretter vil jeg gå inn på lærers rolle i skolen i dag, og til slutt gjøre rede for ulike tiltak som har vist seg å fungere bra for elever med innadvendt atferd.

I den empiriske delen, kapittel tre, vil valg, vurdering og refleksjoner rundt forskningsmetoden bli presentert. Det vil bli gjort rede for vitenskapsteoretiske vurderinger, valg av informanter og analysemetode, samt en drøfting av undersøkelsens kvalitet med vekt på validitet, generaliserbarhet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenteres resultater og funn fra undersøkelsen i lys av problemstillingen og den teoretiske delen av oppgaven.

I kapittel 5 vil ulike refleksjoner rundt undersøkelsens resultater og funn bli drøftet.

Det finnes ulike pedagogiske tiltak eller programmer med vekt på elever med emosjonelle vansker, og programmer som omfatter læring av sosial kompetanse. Oppgaven vil ikke gå nærmere inn på disse, og lærerne er heller ikke deltakende i noen tiltaksprogrammer. Denne oppgaven handler om hvilke tiltak lærere synes fungerer i skolen overfor elevgruppen. Oppgaven har fokus mot deres erfaringer og opplevelser med å ha en elev med innadvendt atferd i klassen, og hva lærerne gjør for å bedre skolehverdagen for eleven. Oppgaven vil heller ikke gå videre inn på elevenes opplevelser av egen atferd i skolen. Oppgaven vil ha utgangspunkt i teori fra Lund (2004a) sin bok *"Hun sitter jo bare der!"*, med vekt på dialektisk relasjonsteori og holdninger i møte med elevene og forslag til tiltak. Boken er en undersøkelse gjort av forfatteren, der hun har dybdeintervjuet lærere og elever. Det er den eneste norske boken på området som har hovedfokus på innadvendt atferd, og jeg finner det da naturlig å henvise til denne.

## 2. Innadvendt atferd

I dette kapitlet vil jeg ta for meg begrepet innadvendt atferd, og se på ulike betegnelser og definisjoner som blir brukt i forhold til begrepet. Deretter skal jeg presentere hva forskningen sier angående omfanget av atferden, og forskning generelt om innadvendt atferd.

### 2.1 Definisjon, omfang og forskning

#### 2.1.1 Begrepsbruk og definisjon

Det er ulike begreper knyttet til innadvendt atferd. Sosial tilbaketrekking, de stille elevene, introvert atferd, engstelig, sjenert og passiv er noen betegnelser som blir brukt for å beskrive disse elevene. Barna kan også være preget av angst, depresjon og psykosomatiske plager. Når barn plages med dette vil de ofte kunne trekke seg inn i seg selv, og framstå som engstelige, hemmete og sosialt isolerte (Iversen, Lønberg og Oskal 2006). Atferden deres kan preges av en tristhet, og de viser sjelden glede eller spontanitet. De kan ha overdrevne bekymringer til nye situasjoner og vise unngåelsesatferd. De er mer preget av å ha en overkontroll og en overdreven selvopptatthet. I forhold til psykiatriske vansker kan innagering og tilbaketrekking vises som symptomer ved angst, depresjon, gjennomgående utviklingsforstyrrelser, skolevegring og selektiv mutisme. I følge Zimbardo og andre forskere kan skam forbindes i stor grad med denne atferden (ibid). Lund kjennetegner innadvendt atferd som:

*”Den kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Det kan dreie seg om personlighetsvansker, nevrotiske trekk og angst. Disse barna kan ha store bekymringer for nye situasjoner og viser unngåelsesatferd. De kan ofte virke triste, passive og være preget av overkontroll.” (Lund 2004a:20).*

Sjenerthet er et begrep som blir brukt i forhold til innadvendt atferd. Det omtales ofte i sammenheng med sosial angst eller fobi. Chazan, Laing, Davies & Phillips (1998) betegner sjenerthet eller shyness som :

*[...] Characterized by anxiety in social settings, awkwardness in relations with others and a tendency to withdraw in the face of unfamiliar situations* (Iversen, Lønberg & Oskal 2006:24).

Innadvendt atferd kan ha mange betegnelser, termer, og definisjoner. Det kan være vanskelig å avgjøre når innadvendt atferd skal ses på som et problem. I skolen kan det være lærere som vil omtale elever som er lite snakkesalige og ikke er muntlig aktiv i timene som innadvendte elever uten at det oppleves som et problem for eleven selv. Jeg velger i min oppgave å se innadvendt atferd i forhold til Ogden (2002) sin definisjon, der problematferd:

- bryter med hva som er forventet atferd
- hemmer læring og/eller utvikling hos eleven selv
- hindrer positiv samhandling med andre

Samtidig vil jeg ta utgangspunkt i kriteriene til Sørli og Nordahl (1998) mener bør være oppfylt før noe kan betegnes som problematferd. Atferden ses i forhold til hyppighet, alvorlighetsgrad, kompleksitet og kontekstuavhengighet. Jeg velger å bruke innadvendt atferd som et hovedbegrep i denne oppgaven. Det som kommer inn under dette begrepet er elever som er stille og passive i timene, føler seg ofte ensomme på skolen, kan være engstelige og usikre, ha dårlig selvtillit og tro på egne evner.

### **2.1.2 Omfanget av innadvendt atferd**

Flere undersøkelser (Sørli & Nordahl 1998, Lund 2004a) viser at omfanget av innadvendt atferd og utadvendt atferd er omtrent like stort. Det har vært mer hovedfokus på den utagerende atferden, og forståelse av og tiltak i forhold til denne. Årsaken til dette kan være at den utagerende atferden griper mer forstyrrende inn på

undervisningen og kan være mer til plage for andre (Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2002). Undersøkelser gjort av Ogden (2002) og Sørli og Nordahl (1998) viser at innadvendt atferd har en tendens til å øke med klassetrinn. Det er ofte slik at den utagerende atferden allerede kan vise seg i førskolealder, mens den innadvendte atferden blir mer synlig i skolealder og ungdomsalder. Resultater fra Sørli og Nordahl (1998) sitt forskningsprosjekt "Skole og samspillsvansker", viser at i gjennomsnitt 4% av elever på barnetrinnet og 7% av elevene på videregående opplevde sosial isolasjon på skolen. Lærerne i undersøkelsen oppgav at lav selvoppfatning var det mest karakteristiske for elever i gruppen sosial isolasjon ved alle klassetrinn. De mente også at engstelse og forlegenhet, tretthet og passivitet var hyppigere forekommende på 7.trinn. Det viste seg alt i alt at "de ensomme" kom ut som den tredje vanligste atferdsprofilen i undersøkelsen. Det er likevel vanskelig å vurdere om dette kan ses på som mye eller lite av denne tilstanden i skolen. I denne undersøkelsen synes det som om sosial isolasjon i liten grad har vekket bekymring og oppmerksomhet i skolen. En av forklaringene kan som nevnt være at denne type atferd ikke er til plage for noen andre i den grad den utagerende atferden er (Sørli & Nordahl 1998). Psykisk helse er et tema som har kommet mer i fokus de siste årene. Det anslås at minst ett av tjue skolebarn sliter med langvarig sosial angst. De rekker sjelden opp hånda i timene, tar aldri ordet i sosiale sammenhenger, i noen tilfeller kan de slutte å gå på skolen. Dette viser en undersøkelse gjort av forskere ved NTNU i Nord-Trøndelag(Hånes 2008).

### **2.1.3 Forskning omkring innadvendt atferd**

Jeg har registrert at mye av forskningen har hatt fokus på den utagerende atferden, og i mindre grad den innadvendte. I følge Reynolds (1992b) har det vært et økende fokus mot internaliserte vansker innenfor psykiatrien. Det har omfattet vansker som angst, depresjon, spiseforstyrrelser og andre vansker som personer vender innover i seg. Forklaringen på det økende fokuset mot slik atferd, er en større forståelse for hvilke konsekvenser atferden kan gi hos unge mennesker. Etter å ha foretatt et søk etter litteratur på biblioteket, kom det fram en del forskningsartikler og litteratur.

---

Mesteparten av forskningen er utenfor Norge og Skandinavia, og mye omhandler også andre typer problematferd, slik at selve den innadvendte atferden ikke står i hovedfokus. Det har blitt gjort undersøkelser på lærers persepsjon av elevenes sosiale og emosjonelle vansker. I en av undersøkelsene kommer det fram at lærere rangerer fysisk aggressivitet, mangel på konsentrasjon og depressivt humør som det mest problematiske (Poulou & Norwich (2000)). Likevel er det ofte den innadvendte atferden lærere opplever som mindre problematisk, fordi dette er atferd som ikke virker forstyrrende i klasserommet og de krever ikke like mye oppmerksomhet som andre elever med problematferd (Henricsson & Rydell 2004). Samtidig kom det fram at lærere synes det er vanskeligere å avdekke forhold knyttet til elever som viser internalisert atferd, fordi denne atferden er mindre synlig i klasserommet.

I Norge har Lund (2004a) gjort en undersøkelse der hun dybdeintervjuet fire elever som omtalte seg som innadvendte, og fire lærere som har eller hadde elever som viste innadvendt atferd. I tillegg stilte hun spørsmål til åtte elever og åtte lærere uten å ha direkte kontakt med de. Hovedfunnene når det gjaldt lærerne var at de ville gi mer oppmerksomhet til disse elevene. Samtidig følte de seg usikre på hva som ble forventet av de og hva de skulle gjøre overfor elevene. Når det gjaldt elevene i undersøkelsen, hadde de et sterkt ønske og behov om å bli sett og hørt av læreren og medelever.

”Skole og samspillsvansker” er et forskningsprosjekt gjort av Sørli og Nordahl (1998), som er en beskrivende og sammenlignende studie av atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen. Informantene var både elever, lærere, foreldre og skoleledere. I undersøkelsen kom det fram at innadvendt atferd forekom omtrent like mye som den utagerende atferden. Lav selvoppfatning ble ofte knyttet til de elever som var engstelige og ensomme på skolen og viste sosial tilbaketrekking. Sosial isolasjon var i følge elevene ikke mer utbredt blant jenter enn blant gutter. Lærerne derimot vurderte jentene som både oftere og mer sosialt isolerte på skolen enn guttene. Videre var 7 av 10 i den elevgruppen som viste et internalisert atferdsmønster jenter (ibid).

## 2.2 Mulige forklaringer til innadvendt atferd

Jeg vil kort ta for meg mulige forklaringer til innadvendt atferd. Det er som nevnt tidligere ikke mitt hovedfokus, men jeg velger å ta det med fordi det kan gi en forståelse for området og gi innsikt i hva som kan ligge til grunn for slik atferd. Først vil jeg gå inn på tre teorier sitt syn på at noen utvikler atferdsproblemer. Deretter tar jeg videre inn på tilknytningsteorier der John Bowlby, Mary Ainsworth og Daniel Stern er sentrale teoretikere.

Ogden (2002) deler teorier om atferdsproblemer inn i biologiske, psykologiske og sosiologiske teorier. De biologiske teoriene omhandler arv og medfødte disposisjoner, som for eksempel temperament og manglende impuls kontroll. En kjent teoretiker innenfor denne tradisjonen er Eysenck (Ogden 2002). Han mener at enkelte har tendens til å være lite sosiale, er passive og stille, mens andre tenderer til å være mer utadvendte, sosiale og aktive. De psykologiske teoriene omhandler individuelle forskjeller. De tar for seg forklaringer på hvorfor noen er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer, og at noen barn er mer motstandsdyktige enn andre og om manglende tidlig tilknytning (Ogden 2002, Lund 2004a). De sosiologiske teoriene tar for seg sosiale grupper og begrensninger og/eller muligheter i miljøet rundt barnet. Blant annet er oppdragerstil vektlagt og kan ha mye å si for utvikling av innadvendt atferd (Lund 2004a).

### 2.2.1 Tilknytningsteorier

Lund (2004a) har i sin bok sett nærmere på Bowlby, Ainsworth og Stern sine teorier i forhold til mulige forklaringer på innadvendt atferd. Tilknytningsteoriene kan være en hjelp til å forstå hvordan en utrygg eller en trygg tilknytning kan prege samspillet med andre mennesker senere i livet, og hvorfor noen barn kan være mer sårbare enn andre overfor nye relasjoner og situasjoner. John Bowlby er blant de mest kjente tilknytningsteoretikerne. En annen kjent teoretiker innenfor tradisjonen er Mary Ainsworth, som har videreutviklet Bowlbys teori og har fokus på tilkynningsrelasjoner (ibid). Bowlby hevder at fra fødselen danner barnet sterke



emosjonelle bånd til andre mennesker. Man kan si at barnet har et sett av atferdsmønstre som påvirker omgivelsene, slik at det får omsorg, og omsorgspersonene har en biologisk tendens til å ville gi omsorg. Barnet utvikler indre arbeidsmodeller av seg selv, sine omsorgspersoner og forholdet de har til dem (ibid). Tilknytning handler om både det å være knyttet til noen og til kvaliteten i tilknytningen. Bowlby skiller mellom tre hovedtyper av tilknytninger. Den første er sikker tilknytning, og de fleste barn opplever denne formen for tilknytning. Barnet opplever omsorg, beskyttelse, følelse av tilhørighet, kontakt med og en relasjon til den andre (Schibbye 2002). Mor blir et trygt sted hvor barnet kan både utforske nye ting og samtidig ha stabilt sted å søke seg til når barnet er for eksempel er redd. Den andre formen for tilknytning er usikker tilknytning. Dette er noe som kan ses hos engstelige barn som er redd for separasjon og utfoldelse. Den tredje er usikker og svak tilknytning. Denne kan ses hos barn som kan utvikle en borderline-personlighet, som gjerne kan vise seg hos barn som er utsatt for omsorgssvikt (Lund 2004a).

Ainsworth er kjent for fremmed-situasjonen der hun har undersøkt kvaliteten på tilknytningen. Barnet utsettes for korte, stressfylte situasjoner der mor forlater rommet og overlater barnet til en fremmed eller til seg selv. Når mor kommer tilbake ser man hvilken tilknytningsatferd barnet viser i, under og etter denne situasjonen (Lund 2004a). Tilknytningskategoriene er delt inn i tre; A: utrygg, unngående, B: trygg, C: utrygg, ambivalent. I kategorien A viser barnet en unngående atferd mot mor eller en blandet reaksjon ved å vise unngåelse og interesse. I kategori B vil barnet vise interesse og initiativ til interaksjon både ved å søke fysisk kontakt og på avstand. I kategori C vil barnet søke kontakt med mor, men samtidig motsette seg i like stor grad eller virke veldig passiv.

Daniel Sterns nyere tilknytningsteori understreker spedbarnets medfødte sosiale behov og betydningen av kvaliteten i relasjonen mellom barn og voksen (ibid). Han tar for seg fem selvopplevelser hos spedbarnet. Det er en utviklingsmodell med utviklingslinjer, som Stern kaller en kontinuerlig konstruksjonsmodell. Stern mener at spedbarnet har fra begynnelsen en evne til å oppleve en følelse av et oppvåkne

selv. Denne perioden kaller han det gryende selv, og barnet er i løpet av de to første månedene med på å danne et gryende selv (ibid). To kjennetegn preger denne perioden. Spedbarnet er i stand til å oppfatte helhet og sammenheng med det barnet ser, hører og føler. Dette kalles amodal persepsjon. Videre mener Stern at visse typer lærevansker kan skyldes svikt å amodal persepsjon. Det andre kjennetegnet er vitalitetsaffekter, som omhandler mobilitet, aktivitet og kvalitet på følelser. For eksempel vil følelser hjelpe barnet til å orientere seg i omverdenen (ibid). Det tidlige samspillet handler om kommunikasjon som knytter seg til barnets tilstandsregulering. Når spedbarnet gråter blir det for eksempel møtt med trøst av sin omsorgsperson, og det blir et gjensidig samspill mellom de som gjør at barnet kjenner seg trygg og sett. Dette kan være med på å prege samspillet med andre videre i livet. Dersom for eksempel et spedbarn ikke opplever å bli sett og kjenner seg trygg i forhold til sin omsorgsperson kan dette påvirke samspill med andre, og den grunnleggende mistilliten barnet føler kan være med på å gi lav selvfølelse.

Den neste perioden spedbarnet opplever er kjerneselve (2-6 mnd.). Det vil si at spedbarnet opplever å være et eget selv, og de erfaringene og tilbakemeldinger som barnet gjør seg er med på danne arbeidsmodeller for senere samspill (ibid). Det er fire opplevelser eller erfaringer som danner grunnlaget for kjerneselve. Den første er selvhending, der spedbarnet erfarer at det er i stand til å påvirke og få ting til å skje. Den andre opplevelsen er selvsammenheng, der spedbarnet opplever fysisk helhet og sammenheng. Den tredje erfaringen kalles selvaffektivitet og det går ut på at barnet erfarer at affektene er mønstre som tilhører selvet. Den siste opplevelsen er selvhistorie, der spedbarnet opplever kontinuitet i tid, og det er noe som forutsetter at det har en evne til hukommelse. Stern kaller denne perioden for den nære sosiale verden, fordi det spedbarnet er veldig sosialt og erfaringene barnet gjør seg gjennom denne perioden er med på å få fram kjerneselve (ibid).

Den tredje perioden kalles det subjektive selvet (7-15mnd.), og her utvikles evnen til å kunne dele følelsestilstander med andre. Barnet begynner å vise en interesse for andre og har nå en indre verden som kan formidles til andre. I denne perioden er

affektiv inntoning et begrep som er sentralt. Det handler om å kunne oppfatte, dele og uttrykke verbalt en annen persons følelsestilstand (ibid). Det vil si at barnet får bekreftelse fra de voksne når de opplever glede, tristhet, initiativ eller forventinger om noe. Det handler om å møte barnet der de er, og kunne gi tilbakemeldinger. I Lund (2004a) sin undersøkelse er det nettopp det elevene hun har intervjuet ønsker å oppleve. De har et behov for å bli sett, bli snakket til og møtt der de er.

Den fjerde perioden kalles ordenes verden (15-18mnd). Her opplever barnet et nytt opplevelsesområde gjennom ordene. Det preges av sosialt samspill, der man gjennom ordene prøver å forklare, forstå og bli forstått. Ifølge Lund (2004a) er det nettopp dette som mange elever med innadvendt atferd synes er utfordrende. Gjennom det verbale uttrykker man meninger, opplevelser, kunnskap og tanker. Og det er gjennom ordene man risikerer mye og er sårbar.

Den femte og siste perioden (3-31/2 år) kalles historienes verden, der barnet skaper mening og sammenheng gjennom å fortelle sine egne historier og snakke om seg selv med egne ord (ibid). På dette området er det også viktig hvordan voksne møter barnet. Gjennom Stern sine selvutviklingsområder er det den måten voksne møter barnet på som er sentralt. Det er på denne måten de voksne legger til rette for trygghet eller utrygghet. Dersom en elev har blitt lite imøtekommet av andre og har en grunnfølelse av å ikke være viktig, er det kanskje ikke så rart at han eller hun heller ikke tør å dele sine historier med andre fordi sårbarheten er for stor (ibid).

## 2.3 Selvoppfatning

Selvoppfatningen kan man si er en av de mest signifikante styringsfaktorene for atferd, og den kan ha en avgjørende påvirkning på læring og vårt sosiale liv (Duesund 2001). I forhold til elever som er innadvendte nevnes ofte lav selvoppfatning som en viktig faktor ved disse elevene (Collins 1996, Nordahl & Sørli 1998, Lund 2004a). Det er heller usikkert om lav selvoppfatning er en del av karakteristikken av

innadvendt atferd, eller om det er en følge av slik atferd. Jeg vil nå ta for meg hva som menes med selvoppfatning og deretter knytte det til innadvendt atferd.

### **2.3.1 Begrepet selvoppfatning**

William James regnes som den som la grunnlaget for den senere teoriutvikling og forskning om selvoppfatning. Han definerte selvoppfatning som en persons suksess i forhold til sine aspirasjoner (Duesund 2001). Selvoppfatning har i forskningen mange forskjellige tilnærminger. Man har den generelle, teoretiske tilnærmingen som er forankret i psykologien. Den tar for seg individet som mer eller mindre tenkende, relatert til seg selv og omgivelsene rundt (Duesund 2001). En annen tilnærming er hovedvekten på effektstudier, der kroppen er et instrument som blir utsatt for en bestemt påvirkning og enten svekker eller styrker selvoppfatningen. En tredje tilnærming basert på fenomenologien tar for seg både kropp og selvet som en helhet. Selvoppfatningen blir definert som kroppserfaring, og er avhengige aspekter ved mennesket. For eksempel vil en person som har en negativ selvoppfatning også kunne utvikle et negativt kroppsbilde. (Duesund 2001). I store deler av forskningen blir gjerne kroppen og selvet skilt fra hverandre. I Skaalvik og Skaalvik (1996) omfatter selvoppfatningsbegrepet enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. Denne definisjonen kan romme ulike betydninger, og kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike sider ved en person. Vi har selvoppfatning på mange ulike områder. Det kan for eksempel være knyttet til dimensjoner som for eksempel fysisk, sosial, emosjonell, akademisk eller moralsk selvoppfatning. Alle personer kan man si i prinsippet har selvoppfatning på de områder som personene har gjort seg erfaringer. De fleste teoretikere vil avgrense selvoppfatningen til de bevisste oppfatninger man har av seg selv (Duesund 2001). Man kan gjøre et skille mellom den reelle og den ideelle selvoppfatningen. Den reelle selvoppfatningen omhandler hvordan en ser på seg selv, altså ens private oppfatning av seg selv. Den ideelle selvoppfatningen omfatter hvordan en selv ønsker å være eller bli oppfattet av andre. Det er også snakk om et tredje perspektiv på selvoppfatning som omfatter hvordan man tror man blir betraktet av andre. Denne

kalles persepsjon av andres vurdering. En persons selvoppfatning er gjerne subjektiv, og trenger ikke nødvendigvis å stemme overens med hvordan andre vurderer en (Skaalvik & Skaalvik 1996). Carl Rogers gjør også et skille mellom ideelt og reelt selv, og mener at selvoppfatningen blir dannet ut i fra opplevelsen av disse.

Selvoppfatningen blir bedre jo større kongruens det er mellom selvene (Duesund 2001). For å opprettholde denne kongruensen har man en tendens til å søke seg til de erfaringer som bekrefter selvoppfatningen, og unngå de som ikke gjør det. For eksempel vil en elev som føler han ikke mestrer å ha et fremlegg for klassen, unngå å møte opp den dagen eller unngå å bli ferdig med oppgaven sin. Selvoppfatningen kan ha både en generell og en spesifikk del. Når en snakker om en elevs selvoppfatning i skolesammenheng, er det viktig å tenke på om man mener den generelle følelsen av å være flink eller ikke på skolen og ens forventinger om å gjøre det godt, eller om en mener mer spesifikke selvoppfatninger innen bestemte fag. For å gi et eksempel, kan en elev være god i matematikk og ha en god selvoppfatning der, mens i andre fag er han mindre god og selvoppfatningen er ikke like høy som i matematikk. Dette er mer en spesifikk selvoppfatningsperspektiv, mens den generelle selvoppfatningen vil omhandle om han er flink eller svak på skolen. Selvoppfatning knyttet til spesifikke områder kan danne grunnlaget for den mer generelle oppfatningen man har av seg selv på tvers av de spesielle områdene (ibid).

### **2.3.2 Sentrale sider ved selvoppfatning**

Det har utviklet seg to forskningstradisjoner som begge er opptatt av selvoppfatning i forhold til prestasjoner, og som derfor er viktige i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Disse er selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Selvvurderingstradisjonen omhandler hvordan en generelt verdsetter seg selv. Selvakseptering er et sentralt begrep innenfor denne tradisjonen, og det er et resultat av de vurderinger man gjør av seg selv på ulike områder. Personlig relevans eller psykologisk sentralitet kommer inn her. Det er vurderinger som verdsettes av oss selv og andre i miljøet rundt oss som er sentrale. Selvaksepteringen blir ikke påvirket i like stor grad av alle vurderinger vi gjør av oss selv (Skaalvik & Skaalvik 1996). Det

en elev lærer må oppleves som betydningsfullt for at det skal ha en positiv effekt for eleven. For eksempel kan en elev vurdere seg som flink generelt i skolen til tross for at eleven ikke gjør det bra i alle fag. Dette er fordi det ikke er av betydning for eleven å gjøre det godt i alle fagene. For å vite hva som er personlig relevant for en elev, må man se på konteksten eleven inngår i. Det er ikke nødvendigvis slik at mestring av et skolefag er tilstrekkelig for å utvikle positiv selvoppfatning. Derfor er det ingen automatisk forbindelse mellom mestring og selvoppfatning (Duesund 2001).

Forventningstradisjonen handler om forventning om mestring, og disse er basert på tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver. Dersom man har gode mestringsopplevelser med en type oppgaver, vil forventningene øke for tilsvarende oppgaver. Likeså vil dårlige erfaringer gjøre at man har mindre forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik 1996). Forventning om mestring viser seg å være bestemmende både for valg av aktiviteter og for innsats og utholdenhet når oppgaver blir vanskelige. Her skilles det mellom reell mestring som er oppfatninger fra andre, og opplevd mestring som er mestring slik den oppleves for eleven selv.

Det er også av betydning hvordan man forklarer eller attribuerer sin atferd. Det skilles mellom internal og eksternal attribusjon. Når resultatene tilskrives en selv er det internal attribusjon og når resultatene tilskrives noe utenfor en selv er det snakk om eksternal attribusjon. Attribusjon til innsats og strategi er for mange teoretikere utpekt som det mest heldige attribusjonsmønsteret, fordi dette er noe kontrollerbart og det er lettere å opprettholde troen på at egen innsats virker (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Slike attribusjoner krever at eleven opplever at innsats og endring av strategi nytter, og de opplever mestring. For eksempel dersom en elev attribuerer et dårlig resultat til mangel på innsats, kan eleven fortsatt ha tro på å gjøre det bedre. Dersom eleven heller attribuerer til egne evner, som er en ukontrollerbar årsak, vil det være mer sannsynlig at eleven kan gi opp og ikke ha tro på å kunne gjøre det bedre. Attribuerer man til evner kan det også ha dårlig innvirkning på ens selv vurdering og forventning om mestring. Tilpasset innhold og nivå basert på elevenes forutsetninger er her nødvendig for å opprettholde forventning om mestring (ibid).

Forskning viser at elever har en tendens til å bruke selvbeskyttende attribusjon. Dette innebærer at man attribuerer egen suksess internalt og egne nederlag eksternt. Flere undersøkelser har vist at det er en sammenheng mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning. De som attribuerer som nevnt ovenfor, vil ofte ha det bedre med seg selv. E. Skaalvik (1989) fant i en undersøkelse at det var høyere selvakseptering hos elever som var svake på skolen når de forklarte sine skoleresultater eksternt enn internalt (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Identitet er også en sentral side ved selvoppfatningen, og begrepet brukes ofte synonymt med selvoppfatning (Duesund 2001, Skaalvik & Skaalvik 1996). Identitet blir ofte beskrevet i forhold til en persons sosiale miljø. Den blir da bestemt av de forskjellige rollene en person har, og et spørsmål om hvem man er. Det er derimot viktig å ikke knytte det til ytre, overfladiske ting som klær, skifte av miljø og ytre symboler. Det er heller en måte å markere hvem man er. En persons identitet bør oppleve en viss grad av stabilitet og kontinuitet (Skaalvik & Skaalvik 1996).

Selvoppfatningen rommer roller og egenskaper, der vi har en oppfatning av både våre egenskaper og de roller vi til enhver tid har. Rollene tillegges bestemte egenskaper som aldri er uten verdi. En rolle som blir betraktet som negativ vil det bli knyttet negative egenskaper til, eller de påvirker andres vurdering i stor grad slik at det kan være vanskelig å skille mellom en rolle og tilhørende egenskap (Duesund 2001). For eksempel en elev som blir betraktet som innadvendt kan ha lite tro på seg selv og egne evner fordi det ikke stilles høye forventninger til eleven, og eleven føler seg også lite sett og hørt av lærer og medelever. Det er en sammenheng mellom hvilke roller man har, hvilke forventninger som stilles til de, og hvordan man oppfatter seg selv og på den måten danner seg et grunnlag for en selvoppfatning (ibid).

Selvoppfatning kan i følge Maslow ha en nær sammenheng med motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 1996). Øverst i behovshierarkiet til Maslow finner man behovet for positiv selvoppfatning og anerkjennelse. For å få oppfylt disse kreves det at elevene får oppgaver de mestrer og at de føler at det arbeidet de gjør blir anerkjent. Desto viktigere er det også at elevene blir anerkjent for det de presterer uavhengig av

hvor godt de presterer (ibid). For eksempel kan man ikke forvente at en elev skal ha høy motivasjon for en oppgave dersom han ikke opplever anerkjennelse fra læreren. Når alle behov i hierarkiet er tilfredsstilt vil enhver søke å utvikle sine kunnskaper og ferdigheter. Dette kan være vanskelig for en elev som ikke har fått tilfredsstilt sine behov lenger ned i hierarkiet. Mangel på trygghet, det å ikke bli sett og anerkjent og ikke føle mestring vil ikke gi noe godt grunnlag for å forvente å gjøre sitt beste. Denne eleven vil heller være motivert for å prøve å unngå nederlag, og ved å ikke gjøre sitt beste kan han attribuere det til noe annet enn egne evner. Dette kommer Bandura nærmere inn på i sin teori om self-efficacy (ibid). Man kan ha en tendens til å prøve å unngå situasjoner og aktiviteter som man ikke føler seg kompetente i (ibid). Det at en elev viser manglende arbeidsinnsats på skolen kan altså forstås ut i fra et behov om å beskytte sin egen selvfølelse ved å unngå å mislykkes. Dette gjøres for eksempel ved å gi opp før en har prøvd. Man tar i bruk ulike læringsstrategier som manglende lekselesing, sosialt tilbaketrukket væremåte som aktive atferdsstrategier (Sørli 1998). Derfor vil en elev med lav forventning om mestring over tid kunne føle seg mislykket og føle at ting er vanskeligere enn de er. Dette kan igjen føre til liten motivasjon, stress og negative tanker. I sosial-kognitiv teori er mennesket med på å skape sine omgivelser, og vår forventning om mestring kan være med på å styre hvilken vei livet tar ved å påvirke hvilke situasjoner vi velger å engasjere oss i.

### **2.3.3 Selvoppfatning i tilknytning til innadvendt atferd**

Lav selvoppfatning er som nevnt tidligere en faktor ved innadvendt atferd (Sørli 1998, Lund 2004a). I Nordahl og Sørli (1998) sin undersøkelse viste det heller ingen klar sammenheng mellom lav selvoppfatning og problematferd i skolen. Tidligere forskningsstudier viser at det er lav sammenheng mellom elevers selvoppfatning og læreres vurdering av deres problematferd i klassen, til tross for at lav selvoppfatning ofte er noe som blir satt i sammenheng med problematferd i skolen. Når man ser på innagerende og utagerende problematferd viser enkelte studier at elever med innagerende atferd har lavere selvoppfatning (Sørli 1998). Det ble bekreftet at hvor god eller dårlig selvtillit de ulike elevgruppene hadde, varierte med deres



atferdsmønster i skolen. De elevene som hadde dårligst selvoppfatning var de som både lærere og elevene selv omtalte som ensomme, deprimerte, usikre og engstelige (Sørli 1998).

Elever som er innadvendte kan i følge Lund (2004a) føle seg eller definere seg utenfor fellesskapet. De vurderer seg selv på en negativ måte, og dette kan også påvirke relasjonene man har til andre. Noen av elevene sier de blir oppfattet som kjedelige og sære av andre. Dette er en form for tildeling av roller, som elevene gjorde av seg selv. Lund (2004a) stiller spørsmål ved om dette er et budskap som elevene har tillagt seg selv, eller om det er slik at andre direkte har gitt det budskapet til de. Budskapet fra elevene oppfattes som at de har fått rollen som kjedelig og sær fordi de er elever som er stille og deltar lite i klassen. I forhold til roller kan lærers elevsyn når det gjelder innadvendt atferd være aktuelt her. Lund (2004a) beskriver en lærer som omtaler elevene som de tause individene. Han vet på en måte hvilke egenskaper de har og ikke bør ha, og hvordan dette skal takles. Schibbye (2002) kaller dette et subjekt-objekt-holdning. Det kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven i avsnittet om dialektisk relasjonsteori. Negativ selvoppfatning har gjerne sammenheng med opplevelser av nederlag, sosial avvisning eller ignorering og en passiv-defensiv orientering for å unngå nye nederlag. Videre kan negativ selvoppfatning innebære fokus på egen utilstrekkelighet, høy prestasjonsangst, mistro, ensomhet, psykososiale problemer, undertrykkelse i forhold til evnenivå og negativ innvirkning på tilegnelse av kompetanse (Sørli 1998). Negativ selvoppfatning kan sies å fungere som en risikofaktor og/eller som en opprettholdende faktor for blant annet sosial mistilpasning, avvikende atferd, psykologiske plager og dårlige skoleprestasjoner (Sørli 1998). Tidlige tilknytningserfaringer kan være med på å påvirke senere samspill med andre. Dersom man har negative erfaringer fra begynnelsen av, med å føle seg avvist, oversett og ikke møtt på sine behov, kan man utvikle seg til å bli mer engstelig, forsiktig og avventende i andre relasjoner. Negative samspillserfaringer kan ha vært med på å danne noen indre negative arbeidsmodeller for videre samspill. Slik som nevnt ovenfor vil eleven som har fått rollen som kjedelig og sær, miste motivasjonen til å

forsøke å danne nye relasjoner til andre. Dette på grunn av tidligere negative erfaringer på det området. Det samme kan elevene føle overfor læreren. De føler de ikke blir sett og hørt av læreren. Elevene kan føle de har prøvd å formidle det uten å lykkes, og er lite motivert for å prøve igjen. Det er det samme som tidligere nevnt om forventning om mestring. Man velger heller å isolere seg istedenfor å oppnå et nytt nederlag i møte med andre mennesker. Dette synes jeg også kommer fram i Lund (2004a) sin undersøkelse.

Sørli (1998) nevner at det i første omgang ikke var grunnlag for å gi noen klar sammenheng mellom problematferd og selvoppfatning i undersøkelsen "Skole og samspillsvansker". Derimot var det en tydeligere tendens ved nærmere blikk inn i elevenes vurderinger av egen atferd og lav selvoppfatning. Da kunne man slå fast at det er høy forekomst av problematferd og dårlig tro på egne evner, ferdigheter og muligheter på det skolefaglige og atferdferdsmessige området. Dessuten var internaliserte former for problematferd nært koblet sammen med dårlig selvtillit på det sosiale og det relasjonelle området (Sørli 1998). Årsaken til at det er en høy forekomst av problematferd og dårlig selvoppfatning, kan i følge Sørli (1998) være et uttrykk for personlig usikkerhet og følelse av utilstrekkelighet. Dette kan i tråd med Kaplan (1980) og Rosenbergs oppfatning (1968), tolkes som en normal og forståelig reaksjon på at de erfaringer eleven gjør på skolen oppleves som en trussel mot selvbilde (Sørli 1998). Erfaringene som eleven gjør kan for eksempel være å ikke forstå, ikke få til og ikke gjøre det bra på skolen. Negative faglige tilbakemeldinger og opplevelse av å ikke strekke til over tid vil kunne påvirke elevens selvoppfatning på det akademiske og det skolefaglige området. Sørli (1998) nevner at det kan være et resultat av reelt mangelfulle evner, liten arbeidsinnsats og/eller at elever tolker dårlige karakterer og faglige tilbakemeldinger som en bekreftelse på allerede etablert følelse av utilstrekkelighet. Dette kan også stemme overens med det som tidligere er nevnt om forventning om mestring og selvattribusjon. Elevene attribuerer til egne evner når de gjør det dårlig faglig, og kan dermed også undervurdere seg selv og presterer dårligere enn det de faktisk har evner til.

Elever med innadvendt atferd har som nevnt gjerne en lav selvoppfatning, og man kan anta at noe av denne hemmende og tilbaketrukte atferden kan skyldes lav tro på egne evner og seg selv. Styrking av selvoppfatningen til elever med innadvendt atferd kan være et viktig tiltak.

## 2.4 Dialektisk relasjonsteori

Lund (2004a) har i sin bok et fokus mot hvordan man møter elever med innadvendt atferd. Det handler mye om holdning og bevissthet om egne tanker. Det er viktig å tenke igjennom hva man tenker om seg selv og andre, og samtidig hva andre kan tenke om seg selv og andre. Den dialektiske relasjonsteorien tar for seg nettopp dette, relasjonen og holdninger i møte med andre. I boka til Lund (2004a) blir dialektikk oppfattet som et generelt prinsipp som kan bidra til å belyse utvikling og samspill. Det som kommer fram i undersøkelsen hennes er at elevene sier de vil bli sett og snakket til, og vil ha hjelp til å få det bedre på skolen. Elever som er innadvendte har gjerne et mer sårbart selvbilde, og trenger kanskje mer enn andre elever voksne som er tydelige og trygge i sin væremåte i møte med dem. Den dialektiske relasjonsteori har to sentrale begreper; anerkjennelse og selvrefleksivitet, som handler om hvordan man møter andre. Lund (2004a) sier i forhold til dialektisk teori:

*”Med fokus på innagerende atferd og relasjoner opplever jeg at teorien gir meg en utvidet forståelse for muligheter og utfordringer i møtet med denne gruppen elever.”*(Lund 2004a:58).

Anerkjennelse og selvrefleksivitet er derfor de to begrepene jeg vil komme nærmere inn på i dette kapittelet. Først skal jeg kort ta for meg hva dialektisk relasjonsteori er og deretter se det i sammenheng med innadvendt atferd.

I dialektikken oppfattes mennesket som noe ikke-ferdig og uforutsigbart. Angsten som ligger i mennesket kan frigjøres, og mennesket kan ikke forstås uavhengig av sin sammenheng. Dialektikken bygger på eksistensialistiske ideer. De filosofene og tenkere som befinner seg innenfor dette feltet er blant annet Hegel, Heidegger, Kierkegaard og Piaget. Eksistensialismen er interessert i spørsmål knyttet til at vi er

til enn til hva vi er (Schibbye 2002). Den omhandler det at vi må være til før vi kan bli det spesielle selvet vi skal bli. Dermed tar den avstand fra at det er bestemt fra fødselen av at mennesket skal slik eller sånn. Mennesket blir seg selv i samhandling med andre. Elever som er innadvendte kan ofte ha en grunnleggende følelse av å ikke høre til både i og utenfor skolen. Det er noe i samspillet med andre eller tidligere erfaringer som forsterker denne grunnfølelsen (Lund 2004a). I følge eksistensialismen er angsten nødvendig for at mennesket skal kunne overskride nye grenser i seg selv, og den gir muligheter for endring. Den kan være skremmende og vond, men samtidig er den også frigjørende og ufarlig. I forhold til elever som er innadvendte vil det være viktig å få de til å forholde seg til sin egen usikkerhet. Elevene møter kanskje denne usikkerheten i skolehverdagen, men vet ikke riktig hvordan de skal takle den og lagrer den inni seg som en vond og vanskelig følelse. For å håndtere dette og komme seg videre, vil disse elevene kunne trenge hjelp fra en voksen person (ibid). På den annen side er denne usikkerheten noe elever med innadvendt atferd utfordrer mange lærere i møte med disse elevene. Noen kan for eksempel vegre seg for å ta tak i dette og involvere seg for mye. Man møter også ens egen usikkerhet, og blir på en måte tvunget til å gjøre et valg om hvordan man vil håndtere dette. Videre nevner Lund (2004a) at det er ikke nødvendigvis slik at den voksne er læreren i denne sammenheng. Det er viktig å se på alvorlighetsgraden, og at flere personer snakker sammen om problemet, og i tillegg med eleven selv.

### **2.4.1 Selvrefleksivitet**

Innenfor den dialektiske relasjonsteorien er selvrefleksivitet et sentralt begrep. Det handler om å kunne betrakte seg selv og sine opplevelser, og kunne avgrense seg selv fra andre, ved å skille mellom egne og andres opplevelser, synspunkter og oppfatninger. I selvrefleksivitet ligger evnen til å se hvordan en selv oppfattes av andre, og samtidig se seg selv fra den andres perspektiv. Dette kan bidra til økt evne til å hevde seg selv (Schibbye 2002). Elever som er innadvendte kan ofte være så selvbevisste at de ikke ser andre, og kan dermed feiltolke andres signaler (Lundberg 2006). Innenfor en dialektisk modell er det altså slik at jo mer man kan skille sine

egne opplevelser fra den andres, jo mer reflektert kan man bli over seg selv og igjen bli mer reflektert over andre. Dette handler om å stadig være i prosess med seg selv. Lund (2004a) sier at det som kan være avgjørende for om man klarer å være selvrefleksiv i lærerrollen, er viljen til og ønske om å være i prosess. Dette kan gi mange utfordringer, og vil gå opp og ned i perioder. Selvrefleksivitet vil utvikle seg også når man møter motstand i relasjon til andre mennesker. For eksempel må man noen ganger tåle å møte andres følelser og budskap selv om man ikke liker det, og det ikke stemmer overens med ens egen oppfatning.

Schibbye (2002) snakker om to typer holdninger i forhold til å betrakte andre mennesker på, som kan være av betydning i møte med elever som er innadvendte. Den ene er en subjekt-objekt-holdning der man ser på elever som objekter, og på en måte definerer på forhånd deres opplevelser og væremåte. Fokuset blir rettet mer mot problemet med atferden enn opplevelsen eleven selv har. Schibbye (2002) snakker her om reifisering, som går ut på at vi har en tendens til å tingliggjøre andre. Man lager sine egne definisjoner av andre uten å tenke på sammenhengen. Altså ser man verden som mer helhetlig enn som oppdelt. For eksempel kan en lærer omtale en elev som sosialt tilbaketrukket uten å tenke på at det kanskje også har å gjøre med relasjonen mellom de som gjør at eleven er slik. I andre timer med andre lærere er ikke elevens atferd på samme måte. Derfor er det viktig å kunne se hele sammenhengen. I en subjekt-subjekt-holdning derimot ligger det andre forutsetninger til grunn, og man ser på elevenes opplevelse. For eksempel vil en lærer med en slik holdning lytte til hva eleven føler og mener eller prøve å tenke seg til det istedenfor å komme med en konkluderende løsning. Ofte kan man ikke komme vekk i fra å se på andre som objekter, men meningen bak denne tankegangen er at man skal være klar over hva man gjør og sier i møte med elevene (Lund 2004a). Dersom man skal kjenne seg selv som lærer, er det en forutsetning at man tar imot informasjon og er i dialog med andre om hvordan man fungerer. Det vil innebære at man vil kjenne til hvordan andre oppfatter deg i ulike situasjoner (Nordahl 2002). Spesielt overfor klasser som er utfordrende er det viktig å kunne reflektere over hvordan man er som lærer, samtidig som man klarer å ha kunnskap og forståelse for elevenes handlinger.

De positive erfaringene og tilbakemeldingene man har fått tidligere kan da være til hjelp i vanskelige situasjoner. I følge Nordahl (2002) vil lærere som kjenner seg selv som lærere og forstår sine egne handlinger, ha større muligheter for å møte utfordringene i læreryrket.

I forhold til elever som er innadvendte er det altså viktig å tenke på hvordan man er i møte med de. Det er to årsaker til at Lund (2004a) vektlegger selvrefleksivitet i sin undersøkelse. Den ene er fordi relasjonen mellom lærer og elev er sentral. Det er viktig at læreren kan skille bevisst mellom hva som er hans eller hennes utfordringer, og hva som er eleven sine. Det handler om å være klar over sin egen rolle, innflytelse og makt i samspillet med eleven. Den andre årsaken er at lærere har mange muligheter til å hjelpe elevene til å bli tydelige for seg selv gjennom den måten de selv møter dem på. Den anerkjennende kommunikasjonen er her sentral. Den omfatter fire elementer som man kan knytte opp mot elevenes behov for å bli sett og møtt av lærere (Lund 2004b). De fire elementene er å lytte, å forstå, akseptere og tolerere og bekrefte. Dette vil jeg komme videre inn på i neste avsnitt.

### **2.4.2 Anerkjennelse**

Anerkjennelse er et begrep som er sentralt i dialektisk relasjonsteori. Det er opprinnelig fra Hegels filosofi, der det betyr å se igjen, gjenkjenne eller erkjenne (Lund 2004a). I følge Schibbye (2002) er anerkjennelse noe du er, og ikke noe du har. I likhet med selvrefleksivitet handler det om hvordan man er i møte med andre eller hvordan man forholder seg til hverandre på. En forutsetning er at man har kontakt med sin subjektivitet. Her kommer også subjekt-subjekt-holdningen inn i bildet. Anerkjennelse handler om å kunne forstå og bekrefte andre ved å sette seg inn i den andres opplevelser. I forhold til elever som er innadvendte og ønsker å bli sett og forstått, er de fire elementer i anerkjennelsesbegrepet til Schibbye en måte å nærme seg dette på (Lund 2004a). De fire elementene er som nevnt tidligere å lytte, å forstå, å akseptere og tolerere og bekreftelse. Lund (2004a) nevner videre at det også kan bli oppfattet som veldig krevende på mange måter. Det kan oppleves som

vanskelig å få høre ting man ikke vil høre. For eksempel kan man som lærer få høre fra en av dine elever at han føler seg ensom på skolen. Gjennom å lytte bekrefter man hva som formidles av eleven. I følge Schibbye er ikke det å lytte det samme som å høre. Når man lytter tar man i bruk alle sanser, prøver å være mottakelig og gi av sin oppmerksomhet (Lund 2004a). For å lytte og forstå den andre innebærer det også å orke å tåle den andres opplevelse. Da er det viktig at en ikke går i drar inn sin egen vurdering eller refleksjon av eleven, men heller tar i mot det som sies og sjekker ut om det man hører er riktig. Dette kan man gjøre ved å speile budskapet. Deretter kan man prøve å forstå ved å gå bak ordene, og tenke over hva som ligger i de eller hva som ligger i affektene. På den måten gjenkjenner man det som blir sagt og kan dermed gi noe tilbake som viser at du forstår. Det krever at man prøver å kjenne igjen følelsen som elevene har for å kunne bekrefte at man forstår hva elevene mener. Dette igjen handler om selvrefleksivitet, der man må klare å skille sine egne følelser og opplevelser fra andre sine (Lund 2004b). Det som menes her er at man skal på en måte ikke overøse eleven med sine egne historier om ensomhet og heller ikke bli for sympatisk slik at elevens opplevelse glemmes.

Det å formidle de fire elementene i møte med elever som er innadvendte kan være utfordrende og kanskje også ubehagelig. Men det er nødvendig for å kunne reflektere over hvordan vi på en best mulig måte kan møte disse elevene. Det er en prosess og krever tid, og det er en holdning som man kan ha som mål å klare i møte med andre mennesker (Lund 2004b).

## 2.5 Lærers rolle

Skolen er ofte en sentral del av elevenes hverdag og har betydning for deres læring og utvikling. Samtidig har skolen de siste ti årene også gitt et klarere oppdragermandat i forhold til barns personlige og sosiale utvikling. I følge læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) skal opplæringen gi elevene kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig (Nordahl 2005). Læreryrket kan sies å ha både en didaktisk og en sosial dimensjon. Den didaktiske dimensjonen handler om å

skape et resultat hos eleven gjennom undervisningen. Den sosiale dimensjonen går på å skape trivsel, ro og orden og se til at relasjonen mellom elever fungerer (Birnik 1998). Læreren skal også i følge L97:

*”[...] kjenne både de generelle og spesielle vansker elever kan ha, ikke bare med læring, men også sosialt og emosjonelt når elever ikke vil, eller når foreldre ikke strekker til.”*

Med andre ord kan man si at læreryrket og lærerens rolle utenfor klasserommet har blitt mer omfattende og betydningsfullt. Læreren skal på en måte være både en fagformidler og en omsorgsperson. Det kan tenkes at noen lærere ser på fagformidling som den mest betydningsfulle arbeidsoppgave, spesielt på høyere klassetrinn. Der er elevene eldre og omsorg er ikke det man kanskje først tenker på i denne aldersgruppen. I følge Hargreaves (1996) er omsorg sentralt i grunnskolens undervisning, og både kvinnelige og mannlige lærere viser seg å føle omtanke og hengivenhet for sine elever. Det kan dermed være ulike betydninger av begrepet omsorg. For noen lærere kan det å gi omsorg være å gi elevene god undervisning og oppfølging, og for andre kan det i tillegg til dette være å gi rom for mer nærhet, trygghet og samtaler. Pape (2001) sier at omsorg som handler om å gjøre det beste for barnet ikke alltid betyr det samme for alle mennesker. Ofte varierer det med den enkeltes normer og verdisyn. Men de fleste vil kunne være enige om at omsorg handler om å være i en relasjon med et barn slik at det føler seg elsket, respektert og forstått. I skolen vil omsorg handle om å skape gode og trygge relasjoner, og om å våge å være i relasjon med elevene (Pape 2001). Jeg tenker at dette kan gjøres overfor alle elever uansett alderstrinn, ved at lærer ser hver enkelt elev, skaper trygghet og viser forståelse.

Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven under dialektisk relasjonsteori viser det seg igjen hvor viktig relasjonen mellom lærer og elev er for å skape en god skolehverdag. Det er lærerens ansvar som voksenperson å etablere gode relasjoner til sine elever. Kjernen i læreryrket vil dreie seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl 2002). I L-97 skal lærer i forhold til relasjoner og



læringsmiljø bidra til å utvikle et godt og trygt miljø som er preget av gode relasjoner:

*”Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem ”(L97:32).*

En viktig forutsetning for at elevene skal kunne ønske å fortelle om sine opplevelser og tanker til de voksne er at de opplever å bli tatt på alvor. Det er ikke alltid lett å innfri dette i en hektisk skolehverdag med 25 andre elever som også krever din oppmerksomhet (Pape 2001). En annen forutsetning for å kunne se og snakke med sine elever er at læreren har kjennskap til elevenes sosiale verden (Nordahl 2002). Med dette menes de sosiale relasjoner elevene har til andre elever, og å vite hva elevene er opptatt av og interessert i utenfor skolen. En slik bevisst og reflektert lærer vil ha lettere for å danne gode relasjoner til sine elever. Dette vil også innebære gode muligheter for både lærer og elev til å komme fram til enighet ved utfordringer som knytter seg til skolefaglig læring og sosial utvikling (Nordahl 2002).

Hargreaves (1996) diskuterer lærerens ansvarsområder, og beskriver hvordan noen lærere opplever sin hverdag ved å ikke strekke til. Til tross for at dette er en bok som ble utgitt for over ti år siden, kan man kanskje relatere til dette i våre dager også. I følge Lund (2004a) sin undersøkelse kom det fram at lærerne ønsket å rette mer oppmerksomhet mot elever som var innadventde, men tid og arbeidsmengde gjorde dette vanskelig. Samtidig var lærerne usikre på sin rolle og relasjon til disse elevene, og på hva som ble forventet av dem. Noen lærer kan gå rundt med en evig skyldfølelse overfor ting de føler de ikke får tid til å gjøre. En lærer kan stadig føle at en henger etter med ting en må få gjort, og det igjen kan gå utover omsorgen og engasjement i elevene. Samtidig er det krav om resultater som ligger i bakhodet og kan virke inn på omsorgsforpliktelsen og det uavsluttede arbeidet. Utfordringen er å finne en balanse mellom å gi omsorg og samtidig være en fagformidler. Det skal ikke oppleves som en tvang for lærerne, og det skal ikke gå på bekostning av andre ting. Det er heller ingen enighet om hvor grensene for omsorgen skal gå eller hva som er realistisk mulig å få til i arbeidet (Hargreaves 1996). Pape (2001) mener at en helhetlig forståelse for barns læring og utvikling vil være en balanse mellom

pedagogikk og omsorg. Begrepet omsorg har i skolen tradisjonelt vært knyttet til å ivareta elevenes emosjonelle og sosiale behov. For å kunne ha et helhetlig syn på barns læring og utvikling er det behov for å se bort fra det tradisjonelle synet. Det handler om å hele tiden være i relasjon til elevene, og det innebærer også at man klarer å se alle elevens sider og behov. Dersom en elev ikke klarer å følge med i undervisningen, enten fordi han sitter inne med kunnskaper utover det som formidles i timen eller om han er i mangel på den kunnskapen, så er det opptil lærer å ta tak i dette.

## 2.6 Tiltak

I de fleste klasser vil finnes en eller flere elever som er mindre synlige. Det er imidlertid viktig å tenke på at ingen elever er like. På grunn av den travle hverdagen lærere ofte opplever, kan disse elevene lett bli oversett. Tidspresset kan gjøre at det blir lite tid til enkeltelever. Det å være stille og innadvendt er ikke nødvendigvis noe man ikke bør være. Det er når eleven føler det blir et problem, og eleven blir mer eller mindre usynlig for lærer og resten av klassen at det er viktig å iverksette tiltak som gjør eleven mer synlig for seg selv og andre (Damsgaard 2003). Det som kan være viktig i denne sammenheng, er å iverksette tiltak som er gjennomførbare, som favner flere problemområder og som fremmer et godt klassemiljø (Oskal, 2006). Bevissthet og kompetanse hos den enkelte lærer om elever med ulike problemer er også viktig og nødvendig. Som nevnt er dette også nedfelt i L97. Lund (2004a) tar spesielt opp bevisstgjøring av egen tankemåte og den anerkjennende kommunikasjonen som viktig i forhold til tiltak. Manglende sosial kompetanse er ofte et problem for elever med problematferd. Det finnes programmer som skolen kan innføre, og som omfatter spesielt sosiale og emosjonelle vansker. Blant annet KREPS, Steg for steg, Friends og Smart. Jeg kommer ikke til å gå videre inn på disse i denne oppgaven. Jeg velger å fokusere på relasjonen mellom lærer og elev og hva som kan gjøres i klassen, samt samarbeid med foreldre og andre instanser.

## 2.6.1 Lærer-elev relasjon

Lund (2004a) mener at en av de viktigste målsettingene for en lærer er å se eleven. I dette ligger det å kunne vise oppmerksomhet overfor den enkelte elev, ved å for eksempel hilse på eleven, gi et lite klapp på skulderen eller gi et smil til eleven i løpet av dagen. Alle elever har et ønske om å bli sett og møtt av læreren. I følge Nordahl (2002) er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev avgjørende for undervisningen og for elevenes læring og utvikling. Elever som har et godt forhold til læreren og føler seg motivert og respektert, vil trives bedre på skolen. Videre vil lærere som har en god relasjon med sine elever oppleve mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon. For å skape en god og positiv relasjon er det viktig å se den enkelte elev. I følge Lund (2004a) er det når en blir sett at man føler seg som en del av en sammenheng og at man faktisk er del av noe. Dette er spesielt viktig i forhold til de elever som er innadvendte. Disse elevene har kanskje ikke så mange ord og kan ofte føle seg usikre og utydelig blant andre. Derfor vil det være godt at noen ser deg og gir deg en god opplevelse. Det som også kan være avgjørende i relasjonen, er hvordan læreren oppfører seg mot elevene. I følge Nordahl (2002) kan det være måten lærer er på blant elevene som gir tillit. Tillit er noe som er med på å skape gode relasjoner. Dersom elevene opplever læreren som forutsigbar og troverdig, vil det kunne skape tillit og elevene opplever at de kan henvende seg til lærer for å snakke. Elever med innadvendt atferd kan ofte bli oppfattet som om de vil være usynlige, men det går fram av undersøkelsen til Lund (2004a) at disse elevene har et stort behov for å bli sett. Mange lærer kan kanskje føle at det ikke hjelper å vie disse elevene oppmerksomhet. De kan oppleve å bli avvist i form av et nedslått blikk eller at eleven for eksempel ikke hilser tilbake. Dette er noe man må være oppmerksom på i møte med elever denne elevgruppen. De kan være en veldig sårbare og kritiske til andre av ulike grunner (Lund 2004a). Da er det viktig å ikke gi opp, men heller prøve å tåle den avvisningen og fortsette å prøve videre. Det er ofte de små målene som er lettere å nå, og det er ikke alltid det skal så mye til for å snu en negativ utvikling. Ofte vil elever som er innadvendte trenge hjelp for å komme ut av

skallet sitt, og lærer kan gjennom dialog med den enkelte elev finne ut hvordan dette kan gjøres (ibid).

### **2.6.2 Elevsamtalen**

Elevsamtalen er først og fremst til hjelp og støtte for utvikling av det enkelte barn. Det er også viktig i forhold til utvikling av klassemiljøet og skolemiljøet. Hensikten med samtalen for den enkelte elev er bestående av mange faktorer. Elevsamtalen er en mulighet for elever til å få trening i å snakke med andre, utrykke og formulere seg og sette ord på det de mener (Limstrand 2006). Den skal være med på å skape refleksjon og bevisstgjøring med mål om å øke selvtilliten og vurderingsevnen hos barn og unge, og være en veiviser til undervisning og arbeidsmåter. Samtidig skal elevsamtalen bidra til å bedre kontakten mellom lærer og elev, øke tryggheten og styrke klassemiljøet. En annen ting som trekkes fram er at den skal bringe viktig uformell og formell informasjon over til neste ledd for å kunne følge opp eleven (ibid).

Det finnes en rekke skjemaer som er utarbeidet for elevsamtaler. De krever en viss struktur, systematikk og kontinuitet der rammen til en viss grad er forutsigbare. De legges gjerne inn som faste samtaler gjennom skoleåret. På den annen side betyr ikke det at det ikke gis rom for uformelle samtaler (ibid). Lund (2004a) mener det er viktig å tenke på hvordan slike skjemaer brukes, og at man ikke skal bli for opptatt av å følge den til punkt og prikke slik at det eleven formidler forsvinner i sammenhengen. Videre sier hun at samtalen er en prosess som er avhengig av kontakt. Med kontakt menes det å være bevisst på seg selv, sine muligheter og begrensninger. Hvordan man presenterer seg selv har mye å si for hvordan eleven møter en tilbake.

Noen elever i undersøkelsen til Lund (2004a) sier de syntes det var vanskelig å nå fram til læreren og bli hørt og tatt på alvor. I samtalen med eleven er det derfor viktig å se hele eleven, se bak atferden og lytte til hva som blir sagt. Det er her anerkjennelse og selvrefleksivitet blir viktige verktøy. I mange situasjoner hender det at man tenker på elever som objekter, og man har på en måte bestemt på forhånd

hvordan eleven er og hvordan han tenker. Man har tillagt eleven en rolle som for eksempel stille og forsiktig, og ut i fra dette analyserer man eleven. Dette kan føre til en større avstand mellom lærer og elev, og eleven kan føle seg mindre verdt og at ens følelser og opplevelser ikke blir hørt (Lund 2004a). Collins (1996) har også erfaring med at elevsamtaler er et viktig redskap i møte med elever som er innadvendte. Hun opplevde at samtalene med elevene var en måte å etablere en relasjon til de, og at dette kunne være en sentral del i mestringsprosessen. Det skaper en følelse av trygghet mellom lærer og elev. Samtidig kunne det være en måte å finne fram til hvilke behov elever med innadvendt atferd har. Der også et av de første stegene man må ta for å få elevene til å være mer aktive.

### **2.6.3 Gruppetiltak for innadvendte elever**

Stille atferd er ofte forbundet med eller forårsaket med emosjonelle vansker som angst, dårlig selvtillit og vansker med relasjoner til andre. Dette kan påvirke læringen og samspillet med andre elever (Collins 1996). Det har vært vanlig å lage smågruppetiltak for elever med spesielle behov. Det har vist seg å ha positiv effekt å arbeide med elever som er innadvendte i grupper (Lund 2004a). Mer her Collins (1996) diskuterer fordeler og ulemper ved å ha undervisning i små grupper og hel klasseundervisning i forhold til elever som er innadvendte. I små grupper vil stille elever kanskje ha bedre muligheter for å føle seg trygge og tørre å åpne seg og snakke mer. På den annen side kan det også føre til stigmatisering, og elevene kan føle at de går glipp av klassefellesskapet og undervisningen som resten av klassen får. Det er ofte forarbeidet som er avgjørende for hvordan smågrupper vil fungere. Det er viktig å tenke igjennom hvilke elever som skal velges til å delta, og hvilke utfordringer de ulike elevene har. Lund (2004a) nevner at blant annet samtaler med elevene, foreldre og andre lærere kan gi verdifull informasjon som øker sjansene for å lykkes.

På en skole i Tromsø har det blitt holdt kurs for jenter som er sjenerte (Lundberg 2006). Prosjektet "Lev i lag" gikk ut på å øve på ferdigheter og hvordan en kan bedre takle ulike sosiale situasjoner. Denne målrettete sosial treningen skulle bidra til å øke

selvtilliten og trivselen på skolen. Elever som er sjenerte kan ofte kan feiltolke andre sine signaler, fordi de er veldig selvbevisste slik at de ikke ser andre. Trening på kroppssopplevelse og kroppsholdning vil gjøre en mer bevisst på hvordan man er og oppleves av andre (ibid). For eksempel en elev som hele tiden ser ned og går lutrygget, vil andre kunne oppfatte som lite interessert i å ha kontakt med andre. Gjennom ulike øvelser og bruk av aktiv lytting kunne jentene bli mer bevisste på hverandre. De opplevde stor forskjell på å kommunisere med en person som gikk inn for å virke uinteressert, og en person som var en god lytter og smilte oppmuntrende (ibid).

#### **2.6.4 Klassemiljø**

I følge Lund (2004a) kommer man ikke utenom hvor viktig det er for elever med innadvendt atferd å legge til rette for et godt klassemiljø. Som nevnt tidligere er de sosiale relasjonene en viktig del av barn og unges skolehverdag. Klassen kan ses på som den viktigste sosiale enheten i skolen, og det er innenfor denne rammen at barn og unge forsøker å danne vennskap og gode sosiale relasjoner (Sørli & Nordahl 1998). Klassemiljøet omfatter ikke bare den tiden elevene er i klassen sammen og har undervisning, men også friminuttene og etter skoletid. Det å skape et trygt og godt klassemiljø er en del av det å skape relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever. Målet er å skape et klassemiljø der alle kan ta vare på hverandre, og bli respektert for den de er (Lund 2004a). Et godt miljø er et resultat av flere prosesser for å sikre et godt sosialt miljø og læringsmiljø. Det er et miljø der alle er inkludert i fellesskapet, føler seg trygge og respektert for den de er (Lindahl 2007). Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klasse er i følge Ogden (2002) også en forutsetning for at kommunikasjonen mellom lærer og klassen skal fungere.

Det som preger elevene Lund (2004a) intervjuet i sin undersøkelse, var at de ofte følte seg ensomme på skolen, hadde lite venner og følte seg utenfor klassefellesskapet. En evaluering av Reform 97 i forhold til skolemiljøet, viste at i gjennomsnitt trivdes de fleste elevene i klassen. Det var lite følelse av ensomhet på

alle klassetrinn. Resultatene kunne tyde på at lærerens innsats for å skape gode relasjoner mellom elevene betydde mest på 4.klassetrinn, og mindre jo eldre elevene ble. Likevel nevnes det at bak gjennomsnittet er det individuelle variasjoner, og at det på alle trinn fantes elever som følte seg ensomme i klasse- og skolefelleskapet (Imsen 2003). Sørli og Nordahl (1998) sin undersøkelse støtter opp om dette. Klassemiljøet generelt kunne være bra, men enkelte elever opplevde å falle utenfor klassemiljøet. Den sosiale isolasjonen var også mer utbredt jo eldre elevene ble. Det kommer fram i en undersøkelse gjort av Nordahl (2000), at opptil 30 prosent av elevene opplevde seg som sosialt isolerte i forhold til andre på egen alder (Nordahl 2002). I følge Sørli og Nordahl (1998) henger relasjoner i skolen sammen med problematferd, og kan også forklare problematferd i skolen. Det viser seg at elever som har dårlige relasjoner i skolen, har en tendens til å vise mer problematferd enn andre elever.

For å skape et godt klassemiljø er det viktig å lage noen premisser for hvordan man vil ha det i klassen. Det snakkes ofte om klasseledelse i forhold til å skape et godt klassemiljø. Begrepet klasseledelse kan ha flere betydninger i ulike bøker. I følge Nordahl (2002) kan klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. En effektiv klasseledelse forutsetter også et høyt bevissthetsnivå i forhold til hva som skjer i klassen (Ogden 2002). Ledelse er med på å avgjøre både lærers og elevenes situasjon i klasserommet. De relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandling som skjer, vil i stor grad ha sammenheng med både lærers undervisning og elevenes handlinger i klasserommet (Overland 2007). Videre nevner Ogden (2002) at det er en fordel at lærer og elever blir kjent med hverandre, og at lærer viser interesse for hva som opptar elevene utenfor skolen også. Det er viktig at lærer og elever kan snakke sammen om hva som er tillatt og ikke tillatt å si og gjøre i klassen. Å avklare dette på forhånd er et avgjørende grunnlag for senere å diskutere hvordan elevene selv synes de fungerer sammen. Samtidig er dette en måte å forplikte elevene på i forhold til å nå de målene de selv er med på å sette opp. Det kan også gjøre det lettere, fordi det ikke er lærer alene som har laget målene (Damsgaard 2003). Lund

(2004a) mener det er viktig å ikke overse uønsket atferd som for eksempel en negativ kommentar om en annen elev, sukking og stønning. Man bør heller ta den på alvor og hele tiden være i dialog med klassen og enkeltelevne om klassemiljøet.

### **2.6.5 Samarbeid mellom skole og hjem**

Hafstad (1996) sier at dersom man skal ha gode relasjoner til elevene, må man også få til gode relasjoner til foreldrene. Samarbeidsforholdet mellom lærer, elev og foreldre påvirker hverandre. For eksempel vil en god kontakt med foreldrene og at de føler seg trygge på læreren og skolen, kunne påvirke eleven til å ha et positivt syn på skolen også. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre i forhold til å fremme gode oppvekstvilkår for barn og unge, og har en felles oppgave når det gjelder barns læring og utvikling (Overland 2007). Flere undersøkelser har blant annet vist at graden av støtte foreldre gir til sine barns skolegang kan ha sammenheng med barnas trivsel og prestasjoner i skolen (Nordahl 2002). Det vil si at opplever eleven god støtte fra sine foreldre, trives de bedre i skolen og viser en mer hensiktsmessig atferd enn elever som ikke får slik støtte. Manglende samarbeid mellom hjem og skole kan føre til at problematferden på skolen vedvarer og kanskje øker. Det kan være mange grunner til at det er manglende samarbeid. Noen av grunnene kan være foreldrenes egne negative skoleerfaringer, konflikt mellom skole og hjem, foreldrene føler seg umyndiggjort, lærere kan ha en negativ holdning til samarbeid eller skolen kan mangle tradisjon for samarbeid (Overland 2007).

Et godt samarbeid skal bære preg av likeverd og gjensidighet. Dette innebærer at man ikke bare skal ta utgangspunkt i skolens premisser alene, men også ta hensyn til foreldrenes behov og situasjon (Overland 2007). Lund (2004a) sier at samarbeid kan være en utfordring i forhold til å møte foreldre med ulikt syn en man selv har. Og samarbeid handler ikke nødvendigvis om å være enige. Det er ofte spørsmålene som er viktigere enn svarene. Samtidig er det også viktig å tenke på at foreldrenes kompetanse på sitt eget barn kan være en viktig ressurs. Derfor vil det være viktig for læreren å være bevisst på kommunikasjonen og de elementene som ligger i en god



dialog. Lund (2004a) trekker også dette fram i forhold til samarbeid med foreldre. Det er den anerkjennende kommunikasjonen som kan være et styreredskap for lærere i denne sammenheng. Det handler om, i likhet med elevene, å møte foreldrene der de er. Det betyr at man lytter til de og viser at man er interessert i dem, og at man prøver å forstå og respektere de.

### **2.6.6 Samarbeid med andre instanser**

Noen elever med innadvendt atferd kan være i kontakt med PP-tjenesten og barne-og ungdomspsykiatrien. De ulike instansene er på en måte avhengige av å samarbeide med hverandre for å kunne løse sine arbeidsoppgaver:

*”Samarbeid dreier seg om å forene krefter i forbindelse med for eksempel kartleggingsarbeid, faglige vurderinger og beslutninger i enkeltsaker, gjennomføring av tiltak i forbindelse med generelt forebyggende arbeid osv.” (Overland 2007:280)*

Overland (2007) skriver dette først om fremst i forhold til skole og barnevern, men ut i fra min tolkning kan det også gjelde samarbeid mellom instanser generelt. Likevel er det slik at barnverntjenesten ikke er lovmessig forpliktet til å samarbeide med skolen i like stor grad som PP-tjenesten som er skolens primære hjelpetjeneste.

### 3. Vitenskapsteori, design og metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming for undersøkelsen. Jeg vil her komme inn på valg av metode, sentrale aspekter og refleksjoner ved den empiriske undersøkelsen jeg har gjort. Til slutt vil jeg presentere og drøfte ulike aspekter ved den forskningsmessige kvaliteten

#### 3.1 Undersøkelsens design

Mitt formål med oppgaven var å undersøke hvilke tiltak som kunne fungere bra for elever med innadvendt atferd. Den best egnede metodiske tilnærming i forhold til min problemstilling var å anvende kvalitativ metode. I følge Dalen (2004) er det overordnede mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen for fenomener knyttet til personer og situasjoner. Den kvalitative tilnærmingen bygger på deltakende observasjoner og verbale uttrykk, og tar for seg meninger og helhetsinntrykk (Befring 2002). Kvalitative metoder bygger på et kunnskapsparadigme der mening og intensjoner er sentralt, og hvordan mennesker ser på seg selv er grunnleggende for å forstå handlingene deres. En viktig innfallsvinkel i denne sammenhengen er den åpne dialogen (Befring 2002). Gjennom den åpne dialogen kunne jeg få tak i lærernes egne opplevelser og oppfatninger av elever med innadvendt atferd. Jeg var interessert i å få tak i hvordan lærere syntes det var å jobbe med elever som viser denne atferden, og deres tanker rundt å ha denne gruppen elever i klassen. Det er sentralt i min studie å undersøke hvilke utfordringer lærerne opplever, og hvilke erfaringer de har angående hva som kan gjøres for å bedre skolehverdagen for elevene.

Jeg valgte bruk av semi-strukturerte intervju. Et intervju er en samtale hvor kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Gjennom denne interaksjonen kan man utveksle synspunkter og ha en samtale om et tema som interesser begge parter (Kvale, 1997). Ved bruk av intervju vil man også komme tettere inn på informantene ved en direkte dialog. Samtidig vil man kunne få mer

beskrivende og utdypende svar, og man har også muligheten for å kunne stille oppfølgende spørsmål hvis man har behov for det. Det er en måte å komme seg ut i praksisfeltet og snakke med mennesker som både jobber og har erfaring med ungdom. Fog(1994) snakker om at formålet med et forskningsintervju er å fange subjektets perspektiv på verden, og at samtalen er spesielt god til dette. Ved semi-strukturerte intervju er samtalen på forhånd rettet mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut (Dalen 2004). På denne måten er samtalen strukturert rundt spørsmålene for temaet, men samtidig delvis åpen for nye innspill. Derfor laget jeg en intervjuguide for å rette samtalen mot noen sentrale temaer jeg var interessert i.

## 3.2 Vitenskapsteoretiske vurderinger

### 3.2.1 Fenomenologi og hermenutikk

Mitt formål var å få tak i lærers opplevelse og erfaringer med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som er virkningsfulle overfor denne gruppen. Fenomenologisk tilnærming ble derfor naturlig for meg å benytte i forhold til min undersøkelse. Fenomenologi betyr å studere hverdagslivet, og få tak i hvordan andre opplever verden. For å få tilgang til andres erfaringer og opplevelser, må fenomenologer utforske sine egne, og også samle inn intensive beskrivelser fra sine respondenter. Dette er knyttet til en prosess der forskeren er åpen til alt som kommer fram (Tesch 1990). Fenomenologien består av flere retninger. I følge Husserl, som dannet den moderne fenomenologien, er beskrivelse og analyse en måte å nå frem til forståelse på. Det er den subjektive opplevelsen som er utgangspunktet. Det subjektive fenomen er et resultat av innebygde a-priori strukturer (Alvesson & Sköldberg 1994).

Fenomenologi er nært knyttet til hermeneutikk (Tesch 1990). Den har en lang historie både som virksomhet og som metodelære (Wormnæs 2007). Hermeneutikken har sitt utspring fra humanistisk forskning. Det sentrale her er forståelse, mening og refleksjon (Befring 2002). Man skal fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere

meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. For å få tak i det dypere meningsinnholdet i materialet må de enkelte uttalelsene forstås i lys av en helhet (Dalen 2004). Den hermeneutiske sirkel eller spiral er et begrep innenfor hermeneutisk teori. Den går ut på at helheten kan forstås ut i fra de enkelte delene og delene igjen kan forstås ut i fra helheten (Alvesson & Sköldberg, 1994). Slik kan man gå fram og tilbake mellom delene i for eksempel en tekst for å finne helheten, og samtidig ser man etter de enkelte elementene når man ser på helheten. På den måten er hermeneutikk et samspill mellom del og helhet for å få en dypere forståelse.

### **3.2.2 Forforståelse**

I følge Wormnæs (2007) vil forståelse fremstå på bakgrunn av en forforståelse. Det vil si at de meninger og oppfatninger vi på forhånd har om et fenomen vil prege vår forståelse av det som studeres. Om Gadamer's syn på forforståelse skriver Dalen (2004) at forforståelsen er viktig for å utvikle forståelsen og senere tolkning. Er man mer bevisst om sin forforståelse vil man være mer oppmerksom på å se nye muligheter for teoriutvikling i eget materiale. Samtidig blir det sentralt å trekke inn sin forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen 2004). Videre vil forforståelsen være med på å bestemme hvordan man tolker resultatene. Først og fremst bygger fortolkningen på informantenes uttalelser, men utvikles videre i en dialog mellom forsker og det empiriske materialet. Både forskerens forforståelse og aktuell teori vil påvirke fortolkningen gjennom denne dialogen (Dalen 2004). I følge Wormnæs (2007) kan man ofte være preget av teoribestemte forforståelser i forhold til det fenomenet som studeres. Forskeren forstår det som observeres på en teoripåvirket måte. Man kan si at forforståelsen er dobbel. Det vil si at den både har en teoretisk og et begrepsmessig fundament som fagperson, og en viten og erfaring som menneske (Fog 1994). Forståelsesprosessen begynner allerede i intervjuet, som en forståelse mellom samtalepartnerne. I analysen er det en prosess mellom det teoretiske materialet man har fra før, og det empiriske materialet som har kommet fram i intervjuet.

Min forforståelse dreier seg i hovedsak om den teorien jeg har lest om emnet, og min tidligere arbeidserfaring. Jeg hadde på forhånd lest Ingrid Lund (2004) sin bok *Hun sitter jo bare der*, og den kan man si preget mye av min oppfatning av innadvendt atferd. Jeg har selv opplevd at det er utfordrende å jobbe med elever som er sjenerte, veldig stille og vanskelig komme inn på. Gjennom teorien var det noen ting som falt på plass i forhold til situasjoner jeg selv har vært i. På den måten kan min forforståelse ha vært til hjelp for meg til å kunne sette meg inn i lærernes opplevelser. Dette kan være med på å gjøre intervjusituasjonen enklere, ved at vi hadde en viss felles forståelse for emnet. Samtidig ble det klart at det var mange sider jeg ikke kunne relatere til på forhånd.

### 3.3 Metodiske perspektiv

#### 3.3.1 Utvalg

For best å kunne besvare min problemstilling valgte jeg lærere som informanter. Jeg ønsket å undersøke hvordan elever med innadvendt atferd blir møtt og oppfattet av lærere og medelever i skolen, og hva som kan gjøre skolehverdagen deres bedre. Jeg kunne ha valgt elever som informanter for å besvare mitt tema. Men mitt fokus var lærernes synspunkter i forhold til tiltak og hva som gjøres i skolen i forhold til disse elevene. Det er lærerne som skal iverksette tiltak og jobbe med elevene de har i klassen sin. Samtidig er det spesielle utfordringer i forhold til å bruke barn og ungdom som informanter (Dalen 2004.) Elever med innadvendt atferd kan være en ganske sårbar gruppe, og som nevnt tidligere kan de også være en gruppe elever som ikke er like synlige i skolebildet. I så måte kunne det være vanskelig å finne informanter.

I tilknytning til valg av informanter kan det være av betydning å velge ut i fra noen kriterier man har laget på forhånd (Dalen 2004). Jeg laget noen utvalgs-kriterier for å gjøre det lettere og mer oversiktlig for meg selv å finne informanter. Dette ble også gjort med bakgrunn i mitt tema.

Utvalgskriterier:

1. Lærer bør jobbe og ha erfaring med elever som viser innadvendt atferd
2. Elevene som viser innadvendt atferd må oppleve seg selv som innadvendt, og samtidig må atferden føles som et problem for eleven selv.
3. Lærer og elev er innforstått med at eleven viser innadvendt atferd og arbeider sammen om problemet.
4. Lærerne jobber i ordinær skole på ungdomstrinnet eller i videregående skole.

Utvalget mitt bestod til slutt av fire lærere, tre i den videregående skolen og en på ungdomsskolen. Rekrutteringen ble gjort ved at jeg tok kontakt med enkelte skoler via E-post og gjennom min veileder. I begynnelsen hadde jeg fem lærere jeg skulle intervju, men til slutt endte jeg opp med fire på grunn av at en lærer ikke lenger hadde tid til å delta i undersøkelsen.

### **3.3.2 Intervjuguiden**

I følge Kvale (1997) skal en intervjuguide inneholde emnene som skal tas opp i intervjuet, og spørsmålene er tematisk relatert til emnene og de teoretiske begrepene som ligger til grunn for undersøkelsen. Etter å ha lest teori og forskning på innadvendt atferd dukket det opp noen temaer jeg ville ta for meg. Temaene og problemstillingen min dannet til slutt utgangspunktet for emnene i intervjuguiden:

- lærers beskrivelse av innadvendt atferd
- lærers opplevelse og erfaring med elever som viser innadvendt atferd
- hvilke tiltak som fungerer bra i forhold til disse elevene
- samarbeid innad i skolen, med foresatte og andre instanser

### 3.3.3 Intervjusituasjon

I følge Dalen (2004) bør det gjennomføres et eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Samtidig får man også prøvd ut hvordan det tekniske utstyret fungerer. Jeg gjennomførte et prøveintervju på min samboer. Under intervjuet fant jeg ut at min båndopptaker ikke fungerte optimalt, men det løste seg heldigvis ved at jeg fikk låne en ny diktafon. Tilbakemelding på spørsmålene var at de var godt utformet og interessante. Under selve intervjuene erfarte jeg at noen av spørsmålene ble besvart før de ble stilt. Dette var også noe jeg på forhånd regnet med kunne skje. Jeg ble også usikker på om jeg ville klare å holde oversikt over om alle spørsmålene ble besvart. Samtidig kan det være positivt at noen spørsmål blir besvart tidligere i intervjuet. Dette kan tyde på at spørsmålene er nært opp til og aktuelle for informantenes hverdag. Jeg erfarte at jeg i rollen som intervjuer ble mer selvsikker underveis i intervjuperioden. Dette hadde nok også noe med at jeg hadde bedre oversikt over spørsmålene og var mer strukturert i forhold til å følge intervjuguiden.

Fog (1994) snakker om situasjoner som kan oppstå under et intervju eller en samtale. Det kan oppstå en spenning i kommunikasjonen dersom intervjupersonen vil stille de samme spørsmålene og utvise den samme interesse og nysgjerrighet overfor intervjueren. Fog (1994) nevner videre at ofte kan dette virke forstyrrende og upassende, fordi det som er interessant for undersøkelse er nettopp det intervjupersonen har sagt. Det er intervjupersonen erfaringer og utsagn som utgjør materialet. Dette opplevde jeg en gang i intervjuperioden. Det var en veldig engasjert lærer som var interessert i å få vite hva jeg mente, og stilte spørsmål tilbake til meg. Dette var jo interessant i seg selv, og jeg hadde vanskelig for å ikke svare på spørsmål. Jeg erfarte at jeg her kom i et lite dilemma. Spørsmålet jeg stilte meg var hvor mye skal jeg selv styre intervjuet, og hvis jeg avbryter for mye kan det føre til at relevant informasjon går tapt? Jeg prøvde derfor å finne en balansegang mellom å la informantene mine få lov til å snakke om det som var viktig for de, og samtidig følge intervjuguiden. Jeg ble oppmerksom på å informere på forhånd i introduksjonen om at det kunne komme til å dukke opp en del spørsmål eller nye problemstillinger

underveis i intervjuet, og dersom det var mulig så kunne vi gjerne spare de til etter intervjuet.

## 3.4 Analysemetode

Tidligere i kapittelet har jeg gjort rede for vitenskapsteoretiske vurderinger og presentert metode og utvalg for undersøkelsen. Her vil jeg redegjøre for fremgangsmåten jeg har i analysen og tolkningen av datamaterialet. Jeg har valgt å benytte meningskategorisering for å analysere og tolke datamaterialet.

### 3.4.1 Meningskategorisering

Meningskategorisering har lenge vært benyttet i analysing av kvalitativt materiale. Kvale (1997) beskriver metoden som delt i to faser: hoveddimensjoner og underkategorier. Kategoriseringen foregår ved at lange uttalelser blir redusert til enkle kategorier som uttrykker forekomst eller ikke-forekomst av et fenomen (Kvale 1997). Kategoriene kan være dannet på forhånd eller utvikles underveis i analyseringen. Jeg har tatt utgangspunkt i temaer eller dimensjoner som jeg utviklet på forhånd i intervjuguiden, samtidig som det dukket opp noen nye temaer under analyseringen og skrivingen. Hovedkategoriene ble dannet på bakgrunn av problemstillingen og emnene i intervjuguiden:

- Lærers beskrivelse og opplevelse av innadvendt atferd
- Tiltak i forhold til innadvendt atferd

Til disse hovedkategoriene sorterte jeg det som var relevant fra intervjuene.

Underveis i analysen av datamaterialet kom det fram nye emner. Et av emnene valgte jeg å legge til som en hovedkategori, og de andre ble underkategorier. Den nye hovedkategorien ble:

- Lærers rolle



---

Underkategorier:

- Beskrivelser av innadvendt atferd
- Utfordringer
- Klassemiljøets betydning
- Samtale ved bruk av MSN
- Samarbeid med hjemmet og andre instanser

I løpet av skrivingen av resultater og funn stod det klart for meg at jeg hadde fått noen nye underkategorier. Under lærers beskrivelse og opplevelse av innadvendt atferd kom sosiale relasjoner fram som en egen kategori. I forhold til lærers rolle ble ansvar og usikkerhet en underkategori. I tilknytning til tiltak kom mestring, selvoppfatning og å se eleven som en ny underkategori.

Jeg har brukt dataprogrammet Nvivo i behandlingen av mitt datamateriale.

Dataprogrammet er bygd opp slik at man lager koder "free nodes" eller frie noder. På den måten kunne man trekke ut meningen fra utsagnene uten å lage noen hovedkategorier i begynnelsen. Dette gjorde at jeg ikke ga slipp på relevant informasjon, og jeg fikk en oversikt over materialet. Deretter var det lettere å se hvilke temaer som gikk igjen blant informantene, og jeg kunne se at noen var bredere representert enn andre. På grunnlag av disse kunne jeg igjen danne underkategorier. Da fikk jeg en hierarkisk oversikt over mitt materiale. Noen kategorier skilte seg mer ut enn andre, til tross for at det ikke var så mye fokus på det i intervjugudien. Blant annet ble "lærers rolle" en egen hovedkategori, fordi det gikk igjen som et tema i mange av spørsmålene. Det tolket jeg som et tema de var opptatt av, og som var viktig for de å ta opp.

## 3.5 Drøfting av undersøkelsens kvalitet

Et særtrekk ved kvalitativ forskning er at den bygger på en grunnforståelse om at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen 2004). Gjennom intervjuer får man ta del i informantenes egne opplevelser og erfaringer, og uttalelsene blir fortolket av forskeren. Innen all forskning og vitenskap er det et mål å kunne bevise at sluttproduktet er til å stole på. Sentralt her er begrepene validitet, generaliserbarhet og reliabilitet (Kvale 1997). Dette vil jeg ta for meg i de neste avsnittene, og til slutt vil jeg komme inn på de etiske problemstillingene man kan stå overfor i en slik undersøkelse.

### 3.5.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt man har fått et måleresultat for det en ønsker å måle, altså om hvor gyldig dette måleresultatet er (Befring 2002). I kvalitativ forskning vil det være et behov for å benytte en annen terminologi enn i kvantitativ forskning. Innenfor kvantitative studier er det en forutsetning at man skal kunne etterprøve nøyaktig det forskeren har gjort. Dette er et vanskelig krav å oppfylle i en kvalitativ studie, fordi forskerens rolle er så sentral. Samtidig vil det enkelte individ og omstendighetene rundt endre seg, og dette gjør etterprøving vanskeligere (Dalen 2004). I følge Maxwell (1992) vil validitet i kvalitativ forskning ikke knytte seg direkte til metoder, men til de data eller konklusjoner som blir dannet ved å bruke en metode i en gitt kontekst med et bestemt formål. Altså vil validiteten avhenge av hvilken metode man bruker til hvilket formål. En måte man kan kvalitetssikre i kvalitativ forskning er å blant annet være veldig nøyaktig i sine beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Dette gjelder forhold ved forskeren, informantene, intervjusituasjonen og en beskrivelse av de analytiske metoder som er brukt under bearbeidingen av materialet. Dette vil si at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet (Dalen 2004). *"Det å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser"*

(Dalen 2004:106). Intersubjektivitet omfatter hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. Dette kaller Maxwell (1992) deskriptiv validitet. Det handler om i hvilken grad beskrivelser av atferd og gjengiving av utsagn er utført slik at de stemmer overens med den virkeligheten de stammer fra. Valide data er med hensyn til deskriptiv validitet kontrollert for misforståelser og mistolkninger fra forskerens side. En annen side ved validitet er tolkningsvaliditet. Med tolkningsvaliditet menes forhold som ikke direkte kan observeres, men som man tolker seg frem til (Maxwell 1992). Det handler om at forskeren har tolket og forstått perspektivet til informantene korrekt. Med dette menes de underliggende meninger, hensikter, holdninger og lignende som ligger bak uttalelsene. De uttalelsene som informantene kommer med bør være så nære deres opplevelser som mulig. En god kontakt mellom forsker og informant vil være med å styrke validiteten. Samtidig vil gode spørsmål gi anledning til fyldigere svar. Jeg opplevde at mine informanter ga gode og fyldige svar, og noen ganger hadde de allerede besvart mine spørsmål før de hadde blitt stilt. Dette kan sies å styrke noe av validiteten i oppgaven min. I forhold til tolkningsvaliditet ble eventuelle misforståelser og mistolkninger tatt opp underveis i intervjuet. Dersom jeg merket at jeg var usikker på hva mine informanter mente med et utsagn, prøvde jeg ved bruk av speiling å bekrefte om jeg hadde forstått de riktig. Jeg valgte å holde intervjuene på informantenes arbeidsplass, fordi det både er et sted de er kjent og muligheten var større for å la seg intervju i deres hektiske hverdag.

I følge Kvale (1997) er det noen metodiske og teoretiske problemer knyttet til transkribering av lydopptak. Det handler om pålitelighet og gyldighet. Gyldigheten eller validiteten tar jeg for meg her, og pålitelighet kommer senere under avsnitt om reliabilitet. Transkribering omfatter en oversettelse fra muntlig språk til et skriftlig språk. Begge har sine regler, men det finnes ingen sann, objektiv oversettelse. Man kan heller stille seg spørsmålet ”Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?”. Å skrive ordrette transkripsjoner og inkludere pauser, gjentakelser og tonefall er videre relevant for den psykologiske tolkningen (Kvale 1997). Jeg har benyttet meg av lydbåndopptak og transkribert så nøyaktig som mulig informantenes uttalelser.

Dette gjorde jeg så raskt jeg kunne etter intervjuene, gjerne samme dag hvis det var mulig. Mine erfaringer og opplevelser under intervjusituasjonen ble også skrevet ned etter hvert intervju. I forhold til transkriberingen har jeg så godt som mulig skrevet ordrett det informantene sa, inkludert for eksempel ehm, hm, ja, og signalisert tenkepauser med .... Noen av uttalelsene har inneholdt en del pauser og ord som ehm, og det har ført til noe usammenhengende tale. I de tilfellene har jeg da, på best mulig måte, prøvd å lage en sammenhengende tekst som uttrykker meningen bak, slik jeg tolker den. Der det har vært noe utydelig tale har jeg markert det i teksten. To av informantene hadde dialekt, men jeg valgte å ikke skrive på dialekt, fordi jeg følte dette gjorde transkriberingen vanskeligere for meg. Imidlertid må jeg da regne med at noen uttalelser og underliggende intensjoner kan miste sin mening. Dette har jeg prøvd å ta hensyn til ved å gå tilbake eller stoppe lydbåndet dersom noe var uklart.

### **3.5.2 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet betyr overførbarhet. Det handler om hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner, hendelser eller personer, og være en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale 1997). I kvalitative studier spiller generaliserbarhet en annen rolle enn det gjør i kvantitative studier, fordi den knyttes mer til teori (Maxwell 1992). I følge Kvale (1997) har postmodernismen er synet på universell kunnskap og troen på det individuelle byttet ut med kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Med dette menes at det er blitt mer fokus på kunnskap mellom ulike kontekster. Det har gått fra en generalisering til en kontekstualisering (Kvale 1997). I min undersøkelse har jeg intervjuet en liten gruppe på fire lærere, som alle hadde god fartstid i skolen. De har den samme konteksten, altså skolen som arbeidsplass og har elever som er innadvendte i sin klasse. Man kan undersøke om deres opplevelser og erfaringer er like eller ulike, men utover dette kan man ikke forutsi hva andre lærere i andre kontekster opplever og erfarer. Om deres opplevelser og erfaringer kan speile andre lærere kan jeg derfor ikke hevde å kunne generalisere. På den annen side var ikke min intensjon å generalisere, men gi et innblikk i hverdagen til noen lærer som jobber med elever

som viser innadvendt atferd. En tanke er også at mine informanter kan sies å representere eksempler, med interesse og engasjement for innadvendt atferd. De ble plukket ut fra tre kriterier jeg hadde laget på forhånd. Dersom jeg for eksempel hadde valgt lærere på et generelt grunnlag uten å basere det på kriterier, kunne resultatet kanskje gi et annet bilde.

### 3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler graden av målepresisjon eller målefeil (Befring 2002). Reliabilitet er relativt ubehandlet i litteratur som omhandler kvalitativ metode (Fog 1994). Grunnen til dette, i likhet med validitet, er at begrepene som brukes innenfor kvantitativ forskning ikke har vært direkte anvendbare for kvalitativ metode (Fog 1994). I forhold til reliabilitet er det snakk om en kvalitetskontroll, hvor troverdig eller pålitelig en undersøkelse er. Videre snakker Fog (1994) om at dersom de samme definisjoner skal brukes for kvalitative metoder, må man skifte ut ordet måle med ordet undersøke. I et forskningsintervju vil man ikke kunne måle noe, men man undersøker sammenhenger og strukturer i informantenes uttalelser, og til dels under samtalen og i arbeidet med utskriftene. Med andre ord kan man vurdere resultatet med hensyn til hvor sannsynlig bilde informantene gir er sant eller ikke. Kvale (1997) fremhever at man i intervjuundersøkelser bør gjøre reliabilitetsvurderinger både i forhold til intervjuene, transkriberingen og analysen. Blant annet kan ledende spørsmål sees på som en trussel mot reliabiliteten. Ledende spørsmål kan likevel være egnet i det kvalitative forskningsintervju for å undersøke intervjupersonens reliabilitet og for å verifisere tolkningene. Dermed kan den også styrke reliabiliteten (Kvale 1997). I forhold til transkribering kan for eksempel to personer transkribere det samme intervju og se om det blir likt. Det samme kan gjelde kontroll av analysen, der to personer kan tolke det samme intervjuet og trekke ut det sentrale som kommer frem (Kvale 1997).

I min undersøkelse har jeg ikke hatt en annen person til verken å transkribere eller tolke et av mine intervjuer. Det har jeg dessverre ikke hatt muligheten til. For å

opprettholde reliabiliteten har jeg forsøkt å være oppmerksom på ikke å stille ledende spørsmål under intervjuene. Likevel la jeg merke til under transkriberingen at det i noen tilfeller hadde skjedd. Dette har oppstått når for eksempel en informant har brukt lengre tid på å svare, og jeg har tolket det som at personen ikke forstod spørsmålet. Imidlertid var dette noe jeg ble mer oppmerksom på underveis i intervjuperioden. Det er vanskelig å vurdere om mine informanter gir et sant bilde av hvordan situasjonen er i alle skoler, men først og fremst snakker de ut i fra sine egne opplevelser og erfaringer. Min hensikt med oppgaven er som sagt heller ikke å generalisere. Det er det også for få intervjuobjekter til å kunne gjøre.

### **3.5.4 Ethiske problemstillinger**

I følge Kvale (1997) er etiske vurderinger noe som foretas gjennom hele forskningsprosessen. Når forskeren på forhånd er klar over noen av de etiske problemstillingene, kan han lettere ta reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet og være mer oppmerksom på følsomme temaer som kan dukke opp underveis. All vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Personopplysningsloven ble innført i 2001 og enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som omfatter personopplysninger har meldeplikt (Dalen 2004). For å ivareta etiske hensyn i oppgaven min, søkte jeg om godkjenning av undersøkelsen til Norsk vitenskapelig datatjeneste (NSD). Bakgrunnen for dette var av hensyn til mine informanter, og nødvendig fordi intervjuene ble lagt inn som lydfiler (opptak av intervju) på datamaskinen.

I følge forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006) skal alle som er gjenstand for forskning få all nødvendig informasjon for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, hensikten med forskningen og de konsekvenser det er å delta i forskningsprosjektet. En av hovedreglene i forskningsprosjekter er å få informantenes samtykke, og informere om deres rett til å kunne trekke seg fra undersøkelsen. I forhold til mitt prosjekt skrev jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring til mine informanter om hva

undersøkelsen min gikk ut på slik at de fikk dannet seg et bilde av hensikten med undersøkelsen og deres rolle, og en forsikring om anonymisering. Alle mine informanter skrev under på en samtykkeerklæring før deltakelse i intervjuene. I forhold til anonymisering har jeg valgt å kalle de intervju nr.1, 2, 3 og 4 under analysen, og brukt fellesordet *lærere* eller *mine informanter* underveis i oppgaven, og jeg har opplyst om at skolene er i Oslo og omegn.

I følge NESH (2006) er lagring av personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner viktig å ta hensyn til i forhold til informantene. Det er forskeren som skal vurdere om det er behov for å lagre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner. Jeg har lagret mine transkriberinger og lydfiler på egen privat pc med passordbeskyttelse. Transkriberingsmaterialet og lydfilene vil bli slettet når jeg har fått sensur på min oppgave. Dette ble det også gitt informasjon om i informasjonsskrivet til mine informanter.

## 4. Resultater og funn

Å være lærer for elever som viser problematferd kan være utfordrende for alle lærere. Jeg skal i dette kapitlet presentere hva som kom fram i min undersøkelse i lys av relevant teori. Målet er å belyse dette i forhold til min problemstilling: ”*Hvilke tiltak fungerer bra for elever med innadvendt atferd.*” Mine resultater og funn baserer seg på informantenes beskrivelser og opplevelser som kan knyttes til min problemstilling. Jeg har brukt sitater som illustrasjon på informantenes uttalelser. Disse vil presenteres i *kursiv*. Jeg velger å benytte meg av hannkjønn som en fellebenevnelse på alle lærerne. Ulike temaer er belyst av mine informanter, og jeg har som nevnt tidligere laget hovedkategorier og underkategorier basert på de temaene som er mest relevante for min problemstilling. Det er tre hovedkategorier med følgende underkategorier:

### 1. Lærers beskrivelse og opplevelse av innadvendt atferd

- Beskrivelse av innadvendt atferd
- Utfordringer
- Sosiale relasjoner

### 2. Lærers rolle

- Ansvar og usikkerhet

### 3. Tiltak i forhold til innadvendt atferd

- Mestring, selvoppfatning og å se eleven
- Klassemiljøets betydning
- Samtale ved bruk av MSN
- Samarbeid med hjemmet og andre instanser



## 4.1 Lærers beskrivelse og opplevelse av innadvendt atferd

### 4.1.1 Beskrivelse av innadvendt atferd

Jeg ønsket å undersøke hvordan lærere ville beskrive en elev som er innadvendt, og for å drøfte hvordan definisjoner fra teorier forholder seg til praksis. Lærerne tok utgangspunkt i sin egen erfaring med å ha en elev som er innadvendt i klassen. Deres beskrivelser av elevene bar gjerne preg av likheter. Elever som er innadvendte er selvfølgelig like individuelle og ulike som andre elever. Det var likevel i stor grad samsvar i deres beskrivelser av atferden til elevene. De beskrev elevene som stille og rolige i sin væremåte. De kunne oppfattes som utrygge og engstelige, og til tider nesten litt avvisende i sin atferd. I forhold til det skolefaglige var det derimot noen motsetningsforhold. Noen av lærerne erfarte at disse elevene ofte gjorde det bra på skolen. De jobbet jevnt og trutt med skolearbeidet, og noen kunne skåre høyere på prøver enn andre elever. Mens andre lærere erfarte at elevene hadde behov for en del hjelp med det skolefaglige. Det kunne se ut som elevene var fordypet i arbeidsoppgaver i timene, men ved nærmere ettersyn viste det seg at elevene gjorde noe annet istedenfor det de skulle gjøre. Det som derimot var felles for de to gruppene var at de begge var flinkere i det teoretiske og praktiske, enn den muntlige siden av fagene. En av lærerne trakk frem at det som kunne være problemet i enkelte tilfeller, var nettopp at den muntlige delen preget fagene i stor grad. Slik at elever som jobber veldig godt teoretisk ikke får like stor uttelling for sitt arbeid på grunn av manglende muntlighet. Paulsen og Bru (2007) tar opp akkurat dette i sin artikkel *"Social passivity and grades achieved among adolescents in junior high school."* (Stangeland 2007). De sier at elever som er stille sliter med å få en rettferdig evaluering i flere fag. I skolen ligger det en forventning om at man skal være aktiv, og elever med innadvendt atferd blir ofte oppfattet som mindre interessert, motivert og deltakende. Problemet er dermed at elevene ikke får vist hva de kan. Lærer-elev relasjonen er vanskelig, og for at lærere skal kunne tilpasse evalueringssituasjoner til eleven må de kjenne eleven og legge til rette for at eleven får vist hva han kan (Stangeland 2007).

En av lærerne hadde et annerledes perspektiv på innadvendt atferd. Han kalte det internaliserende vold, og det går ut på at disse elevene, spesielt jenter, tar sine problemer innover seg. Volden de utøver går utover dem selv og ikke andre rundt dem, som den eksternaliserende volden gjør.

*"Det er jenter som, hvor voldsproblematikken går inn over dem selv og de tar det ut på seg selv ved selvskading, innadvendthet, skulking, isolere seg selv..osv, som en typisk feminin måte å gjøre ting på. Så jeg har et voldsperspektiv når jeg tenker på det. Jeg jobber ut i fra det."*(Lærer i ungdomsskolen)

En av lærerne på videregående skole skilte mellom to kategorier av innadvendte elever; de stille og reflekterte og de stille og utilnærmelige. Den førstnevnte gruppen var elever som var lite aktive i timen og ikke gjorde mye ut av seg. Likevel opplevde lærer at det gikk fint å kommunisere med dem. Den andre gruppen elever var også stille, men heller mer i retning av å være avvisende, utilgjengelige og vanskelig å få kontakt med. Det er interessant at lærer gjør et skille ved atferden, fordi som nevnt tidligere er elever med innadvendt atferd også forskjellige. Det kan være flere grader av atferden, og det kan også handle om hvordan hver enkelt lærer opplever den. En av informantene går mer innpå dette:

*"... Jeg synes for eksempel det er lite tiltak til å rekke opp hånda, og selv om de kan det, gjør de det ikke. Men går man ut i fra bare dette, kan jo alle være innadvendte... Det er det som er så vanskelig. Å definere innadvendthet, det vil ikke jeg gjøre."*(Lærer i videregående skole)

Slik jeg tolker dette utsagnet er lærer usikker på hva som hører til inn under begrepet innadvendt og hva som ikke hører til. Han setter spørsmålstegn ved om en elev som er lite aktiv i timen kan beskrives som en elev som er innadvendt, eller om det må være et større problem som omfatter flere områder. Til tross for at lærer synes det er få elever som rekker opp hånda, kan det også være andre forklaringer til at dette skjer. Noen elever er ikke aktive i timen fordi de for eksempel er uinteresserte i det som foregår i timen. Dette kan gjøre det vanskeligere å oppdage elever som er innadvendte.

I forhold til det som tidligere er nevnt om begrepsbruk om innadvendt atferd, samsvarer i stor grad det lærerne sier. Elevene oppleves som stille, engstelige og

sosialt isolerte ,og den hemmer læring og positivt samspill med andre. Dette er også vanlige betegnelser og oppfatninger i teorien (Collins 1996, Sørli & Nordahl 1998, Ogden 2002, Lund 2004a). Som tidligere nevnt kan innadvendt atferd forbindes med og/eller være et symptom på sosial angst, depresjon og andre psykiske tilstander (Iversen, Lønberg og Oskal 2006). Dette kom også fram i beskrivelsen til læreren som hadde et voldsperspektiv i forhold til innadvendt atferd. Elevene som læreren hadde i klassen hadde vært til utredning i barne- og ungdomspsykiatrien. Selvskading var blant annet en av henvisningsgrunnene i tillegg til innadvendt atferd.

#### 4.1.2 utfordringer

Ingrid Lund (2004a) tar for seg i sin bok *"Hun sitter jo bare der"* de utfordringer lærere opplever i forhold til elever som er innadvendte. Det som går igjen i hennes beskrivelser er den vanskelige dialogen i møte med elevene. Jeg spurte informantene hva de så på som de største utfordringene knyttet til elever som er innadvendte. Et gjennomgående tema var kommunikasjon, og at elevene krever veldig mye tid og støtte. De syntes det var vanskelig å etablere en kontakt og en dialog med eleven. Måten lærerne beskrev dette på var forskjellig. En lærer beskrev de som usynlige, gjemt bort i hjørnet i klasserommet med lua godt trekt ned i panna. Det var vanskelig å komme inn på elevene, og de virket utrygge og engstelige. Det var som om eleven hadde laget seg en mur som man måtte prøve å komme over. I de tilfellene man fikk det til, måtte man trå varsomt for ikke å gjøre noe feil. En av lærerne fortalte at han hadde opplevd å si noe som ble oppfattet feil av eleven, eller han hadde gitt de en klapp på skulderen til feil tidspunkt. Konsekvensen kunne da bli at eleven ikke dukket opp i neste time eller resten av dagen. Dette var veldig frustrerende og ga en følelse av ha mislyktes når man først hadde fått troen på at ting begynte å løse seg:

*"Og sier vi lærere et ord feil så er det kanskje nok til at han blir borte resten av dagen. Det og liksom finne ut hva man skal si til denne eleven som gjør at han da er her, det jo det viktigste. Og sier du noe feil eller kanskje tar på han eller et eller annet. Jeg gjør ofte det. Jeg går stort sett rundt til alle og er litt kameratslig. Da kan jeg kanskje støte noen."*(Lærer i videregående skole)

Ut i fra hva denne læreren sier må man altså, i arbeidet med disse elevene, veie sine ord og trå varsomt. Lav selvoppfatning hos elever med innadvendt atferd underbygger det læreren sier her. En elev som har lav selvoppfatning og liten tro på seg selv og egne evner, kan også ha en misoppfatning av hvordan andre ser på han. Det som for eksempel lærer sier kan være ment for alle elevene, men lærerens blikk er rettet mot eleven som er innadvendt og det kan være nok til at eleven tror det er ment til han direkte. En annen lærer sier at i tillegg til å være mer oppmerksom på hvordan man er og hva man sier overfor elevene, er det også viktig å vise elevene at lærere er trygge og stabile voksenpersoner. De vil det beste for elevene, og det er det nødvendig at lærere klarer å formidle. Han mente at elever som har det vanskelig på skolen, ofte har med seg dårlige erfaringer fra tidligere skolegang. De har bygd en forsvarsmur rundt seg som i stor grad er basert på tidligere negative erfaringer. Ved å ta tiden til hjelp kan man klare å bryte igjennom muren, og det krever en god porsjon innsats og tålmodighet. Derfor er det viktig at elevene får oppleve at læreren er tydelig på hva han eller hun mener med jobben sin, og ikke har noen form for skjult agenda:

*”Jeg tror det er viktig for eleven å se at vi lærere jobber sammen og kommuniserer. Og at de ser på oss som trygge og at vi, at vi er tydelige som personer og tør å være oss selv. At de ser hvor (lærers navn) er med mine egenskaper, og hva jeg mener med min jobb. Og at vi er tydelige. Og at elevene skjønner hvordan de skal forholde seg til oss. Og at vi ikke har sånne skjulte agendaer. Det tror jeg mange har følt fra ungdomsskolen. Og er dermed veldig aggressive mot oss og lærere generelt. Det har jeg jo ofte opplevd. At jeg må over en ..skal vi se.. en mur som de har bygd opp.”*  
(Lærer i videregående skole)

Som nevnt tidligere er det gjerne slik at elever med innadvendt atferd er en sårbar gruppe, og mange har negative erfaringer med sosialt samspill fra oppveksten (Lund 2004a). Det alle elever trenger er stabile og trygge lærere som elevene føler tillit til. Dette er også sentralt i L97 hvor det fremgår:

*”En god lærer kan inspirere ved oppmuntring, ved å gi opplevelser av egen mestring og ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om vekst. Trygghet er en vesentlig forutsetning for læring. [...] Lærere må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem.”* (L97:32)

I forhold til elever med innadvendt atferd kan dette være en utfordring. Om dette uttaler en lærer fra ungdomsskolen:

*”De krever vanvittig mye støtte altså. Det er både før og etter skoletid nesten. Så det.. de tar mye, mye mer tid de to elevene som jeg har enn alle de andre til sammen. Jeg er kontaktlæreren deres. Det vil si at du skal følge dem opp. Det gjelder fag, sosialt og alt mulig.”*(Lærer i ungdomsskolen)

### 4.1.3 Sosiale relasjoner

Vennskap er en viktig del av vårt liv, og betyr mye for oss. Det er gjennom andre man lærer sosiale koder og utvikler sin sosiale kompetanse. Vår identitet blir til sammen med andre og derfor er vi også avhengige av hverandre og hverandres tilbakemeldinger. Det gir oss en følelse av tilhørighet og opplevelse av å bety noe for noen (Lund 2004a).

*”Jeg vil tro at de vi snakker om som er litt utilnærmelige,[...] ser ut for meg som de har få, kan hende ha noen venner, men da er det få i tilfellet. De er ikke sentrale i klassemiljøet.”*(Lærer i videregående skole)

*”De har relasjoner, men de isolerer seg jo da naturligvis eller som regel. [...] De finner ofte noen fra andre klasser. De finner hverandre ofte på tvers av klasser.”*(Lærer i ungdomsskolen)

Dette er utsagn to av informantene ga om relasjoner i forhold til elever med innadvendt atferd. Dette var basert på erfaringer og observasjoner av elevene i klassesammenheng og i friminuttene. De hevder at elevene gikk mye alene i friminuttene. Noen kunne stå i en ende av skolegården, litt bortgjemt eller rusle rundt for seg selv. Andre kunne stå sammen med en gruppe andre elever, men når man så nærmere etter var de ikke deltakende i hva de andre holdt på med. I følge Lund (2004) varierte det hvor mange venner hennes intervjuobjekter hadde. Noen av elevene uttalte at de kunne ønske å være venner med de og de personene, men turte ikke selv å ta kontakt. Det som stadig går igjen for elever med denne atferden, er at de er uvanlig sårbare. Som nevnt tidligere kan negative erfaringer med tidligere sosialt samspill ofte ødelegge for senere etablering av relasjoner. En annet aspekt er at elever med innadvendt atferd ofte kan mistolke andre. Hvis det da er noen som gjerne vil ha kontakt med dem, og henvender seg til dem, er det ikke sikkert de tolker

det som en invitasjon. Samtidig kan man kanskje også trekke den slutningen at når man er stille og tilbaketrukket er man ikke den første som blir valgt eller invitert til noe. I følge det som fremkom fra mine informanter, kunne man se en sammenheng mellom elevenes atferd og atferden til deres venner. Ofte var det slik at de fant seg likesinnede venner, som var av den mer stille og rolige typen. Det var også slik at jentene oftere tok kontakt med likesinnede jenter, og gutter tok kontakt med likesinnede gutter:

*”Innadvendte jenter ser jeg sjelden tar kontakt med gutter. Det må være jenter som også er litt sjenerte og av den tilbaketrukne type, som de kan våge seg innpå.”*  
(Lærer i ungdomsskolen)

*”De prøver jo å finne noen som er litt stille og rolig som seg selv ofte, de gjør jo det. Og jeg prøver jo også å, vi jobber jo ofte sånn to og to, og da prøver jeg jo å finne de som kan matche litt hverandre for at de skal få en trygghet til å kunne kjenne litt på hverandre.”*(Lærer i videregående skole)

Dette tenker jeg ikke er så uvanlig, siden skillet mellom jenter og gutter blir mer tydelig jo eldre man blir og man trekkes mer mot den man sammenligner seg med. Samtidig kan det være en slags trygghet og matching av hverandre som blir tydeligere med alderen.

## 4.2 Lærers rolle

I løpet av analysen av datamaterialet oppdaget jeg at lærers rolle var et tema som lærerne kom innom underveis i intervjuene. Dette til tross for at det ikke var et eget spørsmål i intervjuguiden. Jeg tolker dette som et emne det faller seg naturlig å snakke om, fordi det er en del av deres hverdag på alle områder. Derfor valgte jeg å ha lærers rolle som en hovedkategori. Lærerens ansvar og usikkerhet i lærerrollen ble tatt opp i denne sammenheng. En av lærerne sier om dette:

*”Ja, og så blir det et spørsmål om hvor langt går lærers ansvar. For det er en diskusjon her, et evig spørsmål her. Hvor mange elever har problemer? Er det ikke det ene, så er det andre. Alle elevene kan varte opp med ting. Hvor mye skal læreren ta på seg? Et eller annet sted går det en grense.”*(Lærer i videregående skole)

Det har vært en del diskusjoner angående hvilken rolle lærer og skolen har i dagens samfunn. Det har som tidligere nevnt blitt stilt spørsmål ved om lærer skal fungere som bare en fagformidler eller som både fagformidler og omsorgsperson (Pape 2001). I L97 står det som nevnt tidligere at lærer skal ha kunnskaper om sosiale og emosjonelle vansker, og lærer skal være en person som elevene kan føle de kan snakke med. Lærer skal også ha ansvar for å skape gode relasjoner til elevene (Nordahl 2002).

#### 4.2.1 Ansvar og usikkerhet

De fleste lærerne hadde erfaring i varierende grad med elever som er innadvendte. Elevene krever en del tid og oppfølging, både faglig, sosialt og emosjonelt. Dette uttrykte de som en del av lærers ansvar. De ga uttrykk for dette på ulike måter, samtidig som det var enighet om at elevene hadde behov for en lærer som kunne være både en fagformidler og en omsorgsperson:

*”Men jeg kan ikke ta mål av meg til å skulle se inn i sjelsdypet på dem, ikke sant...mitt mål for timen er på en rimelig god måte å komme igjennom planen som føles grei for elevene. Men om de har andre behov så må det finnes løsning på annet hold.”* (Lærer i videregående skole)

*”Det kan jo nesten virke som i utgangspunktet at det er et ønske de har om å få være alene, om å få slippe å delta, å slippe å snakke med andre. Heller få være i fred. Det er det de vil. Men det er noen annet for meg da. Jeg gir ikke opp. Det er jo jobben min.”* (Lærer i ungdomsskolen)

Dette er to utsagn som uttrykker lærers ansvar på forskjellig måte. Slik jeg tolker det første utsagnet, virker det som lærer vet at det er elever i klassen som har andre behov utover undervisningen og føler selv at dette ikke er noe han kan gjøre noe med. Lærer vil gjerne hjelpe disse, men føler ikke at han er den rette til å gjøre det. Samtidig er det en underliggende frustrasjon i det som sies. Når det er elever i klassen som har det vanskelig er det også vanskelig for de elevene å konsentrere seg om undervisningen. For læreren blir det heller ikke en god balanse mellom undervisning og oppfølging av elever. Lærer vil gjerne komme igjennom det som er målet for timen, men samtidig for å få til dette må elevene være med. Og har ikke elevene det bra, er det vanskelig å

gjennomføre dette. En annen lærer fortalte at det til tider er et ekstra arbeids- og tidspress som gjør at disse elevene ofte blir glemt bort. Lærer får sjelden tid til å følge de ordentlig opp, det blir til at de blir skjøvet lengre bak i alt som skal gjøres. Det som gjerne blir resultatet er den konstante dårlige samvittigheten over å ikke strekke til.

*”Og at vi ikke ser han som sitter i hjørnet der, men alle de andre og de flinke. Men ofte en sånn en som ikke gjør noe av seg blir ofte borte. Og så går det sånn dag etter dag og vi lærere flyr fra det ene rommet til det andre, så skal vi skrive inn fravær og så skal vi gjøre det og det. Da er det lettere å liksom skyve han litt bort.”*  
(Lærer i videregående skole)

Denne skyldfølelsen er noe som mange lærere kan kjenne seg igjen i. I følge Hargreaves (1996) vil læreryrket og skyldfølelsen sirkulere rundt forpliktelsen til omsorgs- og oppdragerrollen, det uavsluttede arbeidet, presset fra resultatansvar og til slutt behovet for å framstå med perfekt fasade. Jo større forpliktelsen til omsorg – og oppdragelsesmål blir for en lærer, jo sterkere kan skyldfølelsen bli. Utfordringen er å finne en balanse i lærerrollen.

Det første utsagnet slik jeg tolker det bærer også preg av en lærer som er usikker på hvordan han skal hjelpe de som trenger ekstra oppfølging. Noen kan ha større problemer enn andre, og noen er vanskeligere å komme innpå enn andre. Denne usikkerheten snakker også Lund(2004a) om i sin bok. Et av hovedfunnene i hennes undersøkelse omhandlet at lærere er usikre i forhold til hva som forventes av de og hvor mye de skal involvere seg i elevene. Elever som er innadvendte kan som nevnt tidligere være ekstra sårbare og har behov for mye oppfølging. Likevel kan det noen ganger virke som de gir uttrykk for det motsatte. Det andre utsagnet bærer preg av dette. Læreren sier her at elevenes atferd kan tolkes dit hen at de ikke vil ha hjelp, og ikke vil at andre skal snakke med dem der de sitter og ser ned i pulten og virker lite interessert i å ha kontakt med andre. Likevel opplever læreren at dette er en feiltolking, og at oppmerksomhet er nettopp det de faktisk trenger, til tross for at det kan oppleves som vanskelig å oppnå. Pape (2001) og Nordahl (2002) trekker frem relasjonen mellom lærer og elever som essensiell. Har man en god relasjon til sine elever vil også samarbeide de i mellom fungere bedre. Dette er ikke noe som går av



seg selv, men noe som det må jobbes med. Lund (2004) snakker om at noen ganger så må vi tåle å møte andres opplevelser. For noen kan det være vanskelig å ta tak i det som er vanskelig, og disse elevene kan ofte ha mange negative budskap. Dette kan være noe man kvier seg for å involvere seg i, fordi man kanskje ikke riktig vet hva man kan forvente seg. Det krever at man tør å gå inn i det uten å vurdere på forhånd. Som nevnt tidligere handler det om å ha et subjekt-subjekt-relasjons perspektiv. Ved å lytte til og prøve å sette seg inn i situasjonen til eleven kan man være et steg i riktig retning, enn dersom man lot det være. Det handler altså om hvordan man møter elevene. Læreren i ungdomsskolen synes å ha en subjekt-subjekt-holdning til sine elever ut i fra utsagnet han gir. Til tross for at elevene gir uttrykk for at de ønsker lite oppmerksomhet fra lærer, vet læreren at dette ikke er tilfellet. Det er et uttrykk de gir fordi de er usikre på seg selv og kan misoppfatte lærers hensikt. Læreren sier han ikke vil gi opp, fordi det er hans ansvar som lærer å følge opp alle elever.

Forklaringer på at en elev viser innadvendt atferd kan være mange. De vet kanskje ikke hvordan de skal takle sine tanker og sin usikkerhet, og lagrer det inni seg som en vond og vanskelig følelse. Dette kan resultere i at eleven for eksempel distanserer seg fra de andre i klassen og fra læreren sin. Lund (2004a) skriver at for at eleven skal klare å håndtere dette og komme seg videre, vil de trenge hjelp fra en voksen person. Noen ganger kan denne voksenpersonen være en lærer, andre ganger kan det være behov for andre fagfolk, som for eksempel helsesøster, sosiallærer eller psykolog. Dersom lærer kjenner seg usikker på hvordan man skal imøtekomme en elev, er det heller viktig å få hjelp fra andre enn å la være å gjøre noe.

### 4.3 Tiltak i forhold til innadvendt atferd

Det var ingen av informantene mine som hadde konkrete iverksatte tiltak overfor elever som var innadvendte i klassen deres. De hadde heller ikke erfaring med slike tiltak. Likevel kom det fram problemstillinger i intervjuene som omhandlet tiltak. Det var flere generelle tiltak på skolene, som omfattet alle elever. I det samlede datamaterialet kom det fram tiltak som ble gjort eller som lærer ønsket å gjøre overfor

elever med innadvendt atferd når man gikk dypere inn i de enkelte delene. Det var især tre områder som ble vektlagt hos mine informanter i forhold til tiltak i elevgruppen. Disse er fokus på **1) å se elevene, 2) mestring og 3) betydningen av et godt klassemiljø.**

#### 4.3.1 Mestring, selvoppfatning og å se eleven

To av lærerne i den videregående skolen hadde som mål i sine timer å se alle elevene, og de mente at opplevelse av mestring var av betydning for elever med innadvendt atferd. Som nevnt tidligere forsøker barn å mestre ulike sosiale og faglige utfordringer gjennom ulike mestringsstrategier. Det sentrale er opplevelsen av å mestre ulike utfordringer. Opplevelsen og vurderingen av effekten av strategiene er det som er avgjørende for om strategiene opprettholdes eller endres (Overland 2007). For noen kan det være store sprik mellom skolens krav og egen faglig og sosial kompetanse, og negative mestringsstrategier kan lett utvikle seg. Dersom en elev stadig føler at ens skolearbeid ikke gir den store uttellingen de forventer, til tross for at de har jobbet hardt, vil han til slutt oppleve at det ikke nytter å fortsette å jobbe like hardt. Jeg tenker spesielt i forhold til, som tidligere nevnt, at elever som er innadvendte ikke får like god karakter for sitt arbeid på grunn av svakhet på det muntlige området. Skolens opplæringstilbud skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger og behov, og samtidig være likeverdig slik at ingen får bedre eller dårligere tilbud enn de andre (Overland 2007). Opplevelse av mestring og oppgaver tilpasset nivå og forutsetninger er med på å bygge opp under selvoppfatning og troen på seg selv (Skaalvik & Skaalvik 1996). En lærer sier om dette:

*"[... ]så det blir jo sånn med alle da at de roses ut i fra der de er. Og blir hjulpet videre så alle når et visst punkt, en strek et sted. Noen går jo over den streken, da bare gir du de oppgaver videre, og de jobber med det til de har satt punktum. Sånn at alle sammen skal ha utfordringer, og at ikke noen sitter og kjeder seg."*  
(Lærer i videregående skole)

Læreren sier her at han prøver å legge til rette slik at alle elevene får oppgaver tilpasset sitt eget nivå. Elevene får også ulike utfordringer å strekke seg etter, slik at det skal være mening i det de gjør. Dette er i tråd med hva Piaget sier om at læring vil

ikke skje dersom læringssituasjonen ikke gir nye utfordringer. Det er et optimalt skjæringspunkt mellom utfordringer og kompetanse hos den enkelte elev, og som er maksimalt gunstig for læring. Det er opp til læreren å legge til rette for at optimal læring skjer (Overland 2007). Tre av mine informanter var lærere på videregående skole. To av de var lærere på yrkesfaglig. Disse lærerne trakk fram at deres studieretning, som i stor grad er basert på interesser, kan være med på å øke selvtilliten og mestringsfølelsen til elever med innadvendt atferd. En av lærerne sier at det da er noen som får et helt annet selvilde, fordi de opplever at de mestrer noe de kanskje ikke hadde forventet.

*"Vi prøver jo, når vi begynner har vi visse arbeidsoppgaver som de skal igjennom. Så ser vi hva noen mestrer, noe mestrer det fint. [...] Så er det mange da som får et helt annet sjøilde, noen sånne små glimt. Det er kanskje lettere her på yrkesfag enn på allmenn."* (Lærer i videregående skole)

Læreren hadde mange eksempler på elever som hadde gått i praksis og blomstret opp. En elev hadde vært stille og beskjeden, og lite aktiv i skolen. Læreren hadde til tider vært bekymret for hvordan det kom til å gå ute i praksisfeltet. Men tilbakemeldingene var gode og beskrivelsene av eleven var en annen enn før han gikk ut i praksis. Noe av grunnen til dette mente lærer var at eleven fikk lov til å begynne på nytt, og vise hva han var god til. Jeg tenker at det kan være noe i det læreren sier. Yrkesfagene er i stor grad basert på interesse for den studieretning man velger. For eksempel hvis en elev velger elektronikk vil eleven ha en interesse for dette faget. For noen elever kan nok dette være en motivasjonsfaktor i seg selv. Det er mer praktiske fag enn den teoribaserte allmennfaglinjen. Denne motivasjonsfaktoren kan ha innflytelse på selvoppfatningen. Psykologisk sentralitet er en betegnelse som blir brukt om det som er viktig for oss. Vår selvakseptering blir påvirket av det vi verdsetter høyest. Undersøkelser viser at vår selvakseptering blir sterkest påvirket av områder som er av stor verdi for oss og vårt miljø (Skaalvik & Skaalvik 1996). Dersom en elev har særlig interesse for elektronikk, vil det være viktig for eleven å gjøre det bra på dette området. Og føler eleven at dette er noe som han mestrer vil selvaksepteringen være høy.

Lund (2004a) trekker fram at et viktig tiltak overfor elever med innadvendt atferd er å se eleven. Det er mange måter å gjøre dette på. For eksempel kan et hei, et klapp på skulderen eller et oppmerksomt blikk i retning av eleven gjøre at eleven føler seg sett av lærer. Å se elevene som er innadvendte fremsto som viktig for alle lærerne. Gjennom å se eleven, kan man også lettere få til en god dialog og relasjon til hverandre. En av lærerne svarte dette da hun ble spurt om hva som kunne være et virkningsfullt tiltak for elever med innadvendt atferd:

*”Jeg holder på dette her om at de skal ses. De skal ikke få lov til å gjemme seg vekk. Det tror jeg er det viktigste av alt. [...] Selv om jeg ser at de er der, så roper jeg opp navnene, og de må si ja. De skal høre navnet sitt flere ganger om dagen i det rommet. Og det har med at andre også hører det navnet. Vi er noen som heter noe her inne , vi er ikke bare elever.”* (Lærer i videregående skole)

Det læreren sier her synes jeg sier noe om både hvilken holdning lærer har til sine elever og hvilken holdning det skal være i klassen. Det virker som læreren har reflektert rundt seg selv og sine tanker om hvordan det er å være elev, og at det også finnes et individ bak elevrollen. Som nevnt tidligere er selvrefleksivitet et viktig begrep i møte med andre mennesker (Schibbye 2002, Lund 2004a). Lærere har mange muligheter til å hjelpe elevene til å bli tydeligere for seg selv gjennom den måten lærer møter de på. En subjekt-subjekt-holdning vil være med på å danne grunnlag for en god relasjon mellom lærer og elever. Overland (2007) nevner tillit, respekt, ikke sette merkelapper på elevene og en interesse for elevene er kjennetegn ved gode relasjoner. Ved bruk av anerkjennende kommunikasjon i møte med elevene, kan den gode relasjonen mellom lærer og elever styrkes. Det handler som nevnt tidligere om å kunne lytte til eleven, og høre det eleven prøver å formidle. Gjennom speiling kan man bekrefte om man har forstått eleven riktig. Det kan gi eleven en følelse av respekt, og tillit til læreren kan øke, fordi eleven føler seg sett og hørt. Hvordan relasjonene er mellom lærer og elever og hvordan lærer blir oppfattet av klassen, har innflytelse på både undervisning og elevenes handlinger i klasserommet (Overland 2007). Dette kommer jeg videre inn på i neste avsnitt; klassemiljøets betydning.

### 4.3.2 Klassemiljøets betydning

Fokus på klassemiljøet kom frem som et viktig punkt. I min undersøkelse snakket en av lærerne i videregående skole om hvordan betydningen av et godt klassemiljø kan styrke alle elever, og spesielt i forhold til elever som er innadvendte. Et godt klassemiljø inneholder mange elementer. Det handler som sagt tidligere om mer enn det sosiale samspillet mellom elevene i timene. Samspillet mellom lærer og elever, samhandling i friminuttet og etter skoletid kan ha betydning for trivsel og læring i klassen. I følge læreren i videregående skole hadde klassen fokus på læring som et felles mål i klassen. Elevene fikk lov til å være seg selv, og alle skulle respektere hverandre. Dette førte til at elevene som ble beskrevet som innadvendte, følte seg tryggere og ble mer tydeligere i klassen. Normen i klassen var læring. Og læring kunne bare oppnås ved god arbeidsro og ved samarbeid med hverandre:

*”Jo mer positivt et læringsmiljø er jo mer vil det avdramatisere at noen er litt stille. For her skal vi jobbe sammen for å lære noe, vi er litt forskjellige, men pyttpytt. Så, så på en måte vil det lette situasjonen for noen som da sliter litt. Og det at det er en åpen, hyggelig tone. En klasse jeg har hvor jeg synes de har fått til en god tone, og det er de som setter normen i klassen, det er de som vil noe, som oppfatter skolen som et sted å lære. I den klassen som jeg tenker på så er normen at nå skal vi lære ting, nå skal vi være flinke, nå skal vi videre. Og de jobber veldig godt sammen.”* (Lærer i videregående skole)

En annen lærer mente at det er viktig å ha et bredt fokus. For å kunne hjelpe elever som har det vanskelig, handler det ikke bare om å fokusere på den ene eleven. På lengre sikt vil det ligge en gevinst i å jobbe med miljøet rundt eleven. Generelle, positive tiltak som kan virke støttende på hele klassen vil elevene som er innadvendte også vinne på. I teoridelen nevnes det at skolen er en av de viktigste sosial enhetene. Det er her barn og unge danner vennskap og knytter relasjoner til hverandre (Sørli & Nordahl 1998). Samtidig er det slik at vår selvoppfatning utvikles i interaksjon med andre (Overland 2007). I et klassemiljø der elevene får lov til å være seg selv og har respekt for hverandre, vil det være enklere for elevene å tørre å rekke opp hånden og tørre å si noe feil uten at det blir oppfattet som dumt. Spesielt kan dette være gunstig for elever med innadvendt atferd, fordi de som nevnt tidligere ofte er veldig sårbare

og lett kan mistolke andres signaler. En av lærerne nevner en viktig regel han har i klassen sin:

*”Vi har en regel i klassen, som går på at du skal dumme deg ut regelmessig, og det går nettopp på det der. Du tør å vise fram, du tør å være noen, ikke som alle andre. Det er viktig. [...] Det har med lærerens verdier å gjøre tror jeg.”*  
(Lærer i ungdomsskolen)

Det er et av lærerens ansvarsområder som klasseleder å utvikle klassemiljøet. Å være en god klasseleder, betyr at lærer må ha tillit og legitimitet som klasseleder (Overland 2007). For å få til dette avhenger det av hvordan læreren er og hvordan han møter elevene. Lærerstil er her et sentralt tema, og den omfatter to elementer. Læreren skal gi elevene omsorg, anerkjennelse og trygghet, og på den andre siden ha en kontrollerende funksjon i forhold til elevenes handlinger i klassen. I følge Overland (2007) er det den autoritative lærestilen som er den mest funksjonelle for en lærer. Denne stilen viser seg å ivareta de behov elever med problematferd har. Den autoritative læreren er en lærer som unngår å komme i eskalerende situasjoner og i negative samspill med elevene. Læreren er tydelig og klar og forutsigbar, og er samtidig i nær relasjon til elevene sine. Som nevnt tidligere under utfordringer sa en av mine informanter at det var viktig å framstå som en trygg og tydelig voksenperson, slik at elevene kan oppleve at lærere ikke bare formidler fag og har en skjult agenda med det de gjør. Videre sier han at elevene bør få muligheten til å se at lærerne tør å være seg selv, at lærere også kan gjøre feil eller si noe dumt. Det øker også sjansen for at elevene tør å være seg selv og stole på egen dømmekraft. Samtidig tok læreren fram at respekt for hverandre og elevene i mellom var viktig i klassen:

*”Det jeg tror også er viktig, er at alle skal bli respektert for den personen de er. Alle er ikke spilloppmakere og sånn utadvendt, derfor snakker vi også om det. Det er det vi tar de første ukene, at vi skal respektere hverandre for den de er, og at alle skal få lov til å være Trond og Torhild og John og Knut og Martin.[...] Hvis det er noen som begynner å snakke om noen, sånn atferd skal vi ikke ha. Det er veldig viktig at alle får lov til å føle at når de kommer inn der så er det faktisk meg selv som kommer inn. Ikke noen andre.”* (Lærer i videregående skole)

I følge en artikkel om en undersøkelse om psykisk helse i skolen, kommer det fram at dersom elevene trives i klassen og i skolen er sjansene bedre for å mestre stress og

utfordringer de møter. Spesielt viser lærerrollen å være viktig i denne sammenheng. Har elevene et dårlig forhold til lærer og får lite oppmerksomhet fra lærer, kan dette gjøre elevene usikre. På lengre sikt kan det påvirke arbeide de gjør negativt, elevene er i større risiko for å utvikle psykiske vansker (Grønli 2008).

### **4.3.3 Samtale ved bruk av MSN**

Denne underkategorien kom fram som et nytt emne underveis i analysen. Lund (2004a) tar for seg samtale med elever som et godt tiltak for å etablere kontakt og kommunikasjon. Jeg har tenkt at det virker som en god måte å nærme seg elevene på, og ville undersøke hvordan dette fungerer i praksis for mine informanter. I intervjuguiden hadde jeg ikke et spørsmål som direkte omhandlet elevsamtale, men jeg hadde notert meg et hjelpespørsmål jeg kunne stille i tilknytning til tiltaksdelen. Jeg valgte likevel å stille spørsmål om bruk av elevsamtale og dens funksjon til alle informantene mine. Det var ulike erfaringer på dette området. En av lærerne trakk fram samtale gjennom MSN som en måte å få kontakt med elever som er innadvendte. Hans erfaring med elevsamtaler i forhold til elever med innadvendt atferd var at de ofte hadde lite effekt. Jeg syntes dette hørt interessant ut, og valgte å ha dette som en egen underkategori. Før jeg kommer inn på bruk av MSN, vil jeg først gjengi noen av erfaringene de tre andre lærerne hadde i forhold til elevsamtaler.

Noen av lærerne hadde faste samtaler på begynnelsen av året der de tok utgangspunkt i et skjema som var spesielt laget for denne samtalen. Det var en måte å få elevene på banen, og de fikk være med å bestemme hva som kunne gjøre læringen bedre, og hva de mente lærer kunne bidra med for å skape en god skolehverdag. Samtidig var det for å høre hvordan de trivdes på skolen, og om det var noe spesielt lærer skulle være klar over. Deres felles erfaring var at ofte de elevene som har det vanskelig ikke sa så mye, og sjelden svarte annet enn ålreit eller jeg vet ikke, spesielt i forhold til mer personlige spørsmål. Dette var også forståelig fra lærernes side, og de mente at de ikke kunne forvente at elevene skulle åpne seg. De mente det var mange faktorer inn i bildet her, som hvilket forhold det fra før er mellom elev-lærer,

tillit og trygghet og hvor lenge lærer har hatt eleven i klassen. Likevel kunne elevsamtaler være med på å gjøre at elevene følte seg sett, og at lærer var oppmerksom på dem og åpne for en dialog. Det ble påpekt at de uformelle samtalene fungerte bra. De uformelle samtalene foregår da etter endt time, i gangen eller ute i friminuttet.

En av lærerne snakket spesielt om elevsamtaler i forhold til elever som er innadvendte. Læreren hadde erfaring med at slike samtaler ikke fungerte overfor disse elevene. Det ble en stiv og kunstig situasjon der man skulle være nødt til å snakke. Elevene er i utgangspunktet stille og lite snakkesalige, og da skulle sitte overfor hverandre og prate opplevdes som lite virkningsfullt. Læreren hadde derimot god erfaring med bruk av MSN (messenger) som et virkemiddel for å nå fra elevene han karakteriserte som innadvendte i sin klasse.

*”Det jeg derimot har hatt stor suksess med, med sånne elever, det er samtaler over MSN. Det har jeg eksperimentert med i høst og det har fungert veldig godt.”*  
(Lærer i ungdomsskolen)

MSN er en måte å kommunisere med hverandre på gjennom Internett. Det foregår slik at man oppretter kontakt med andre ved å lagre en annens e-post adresse, og det forutsetter at denne også aksepterer deg som en kontakt. Når dette er gjennomført, kan man skrive til hverandre direkte når man er logget på Internett.

*”Da har du på en måte den skjermen i mellom, og du har på en måte ikke den derre sosiale sperra. Da faller den, og da får en vanvittig mye informasjon.”*  
(Lærer i ungdomsskolen)

Det lærer sier her tolker jeg som at det er enklere å kommunisere via PC og Internett med elever som er innadvendte, fordi man ikke blir sittende overfor hverandre som i en vanlig samtale. Det er dermed lettere for elevene å snakke og de kan åpne seg på en måte som de kanskje ikke ville gjort under fire øyne. Lærer forteller at elevsamtaler med andre elever fungerer bra. Lærer forteller videre at overfor elever som er innadvendte kan gruppesamtaler heller være en alternativ måte. Der kan elevene føle seg litt tryggere og fokuset er ikke bare på de alene.



I forhold til bruk av MSN fortalte lærer at andre kolleger stilte spørsmål ved denne formen for kontakt med elever. Noen syntes ikke dette var en gunstig måte å gjøre det på, og var skeptiske til metoden siden den gjerne foregår etter skoletid, og da på lærers fritid. Lærer forsto at andre kunne være kritiske, men syntes selv det var en god måte å møte elever som er innadvendte. Andre elever i klassen hadde også snakket med læreren, men læreren var ofte selektiv i forhold til hvem han svarte. Når de stille elevene skrev til ham, svarte han alltid tilbake. For å gjøre dette på en etisk sikker måte, skrev lærer ut samtalene og la det i elevenes mapper. Dersom det var noe spesielt som kom fram, gikk det videre til for eksempel sosiallærer. Lærer fortalte at gjennom bruk av MSN hadde han oppdaget selvskading blant en av elevene. I samarbeid med eleven ble dette rapportert videre slik at eleven fikk den nødvendige behandlingen hun eller han trengte.

Bruken av Internett har økt betraktelig de siste årene. Den yngre generasjonen benytter seg av Internett i tilknytning til både privatbruk og skolearbeid. Noen stiller spørsmål ved om dette er et fenomen som kommer til å påvirke mer og mer oppvekstvilkårene til barn og unge (Nærbøe 2008). Dreyfus (2001) sier at Internett ikke bare er en ny teknologisk innovasjon, men også en ny type teknologisk innovasjon. Han stiller spørsmål ved om læring gjennom nettet kan føre til en mer distansert læring. Man får ikke den samme nærheten til sin lærer ved undervisning gjennom en PC. I forhold til kommunikasjon vil man ikke kunne oppfatte ansiktsuttrykk, tonefall eller kroppsspråk. En undersøkelse gjort av Nærbøe (2008) viser at flere unge jenter benytter seg av PC og Internett, som en viktig del av sitt sosial liv. Jeg tenker at i forhold til det Dreyfus sier kan kommunikasjon gjennom nettet også føre til en distanse mellom mennesker. Kommunikasjon gjennom for eksempel MSN, vil gjøre at man mister noen av de sosiale kodene og signalene man sender ut når man snakker med hverandre. Med tanke på at elever med innadvendt atferd er veldig sårbare og lett kan mistolke andres signaler, kan en slik utvikling også ha en negativ effekt. En del av det sosiale samspillet er å lære sosiale koder gjennom å observere og samhandle fysisk med andre. Kommunikasjon via en skjerm vil ikke gi den samme opplevelsen av den du snakker med. Likevel synes jeg det

læreren forteller er et interessant perspektiv. Overfor elever med innadvendt atferd kan kanskje dette være en måte å nå de på, hvor hemningene som ellers hindrer dem i den vanskelige samtalen i hverdagen faller bort?

### **4.3.2 Samarbeid med hjemmet og andre instanser**

Samarbeid i skolen, med foreldre og andre instanser blir, som nevnt tidligere, sett på som viktig og nødvendig for å skape gode relasjoner til eleven. Det er lærere, foreldre og eleven selv som står nærmest problemene. Foreldre kan man si er skolens viktigste samarbeidspartnere, og det er de som kjenner barnet sitt best (Lund 2004). Jeg skal nå gå nærmere inn på hvordan mine informanter opplevde samarbeid i forhold til elever med innadvendt atferd.

Samarbeid med foreldrene blir fremhevet som betydningsfullt i skolen (Hafstad 1996, Nordahl 2002, Lund 2004a, Overland 2007). En god foreldrestøtte har klar positiv sammenheng med relasjoner mellom elever, elever og lærer og for elevers trivsel i skolen. Om samarbeid med foreldre til elever med innadvendt atferd sier en av mine informanter dette:

*” Det er vanskelig, veldig vanskelig. Og det er ofte det som er problemet. Problemet ligger ofte der, at det er problemer i familien også, ikke sant. Fedre er jo ofte fraværende i de fleste tilfellene [...] Og de mødrene som jeg har snakket med har ligna litt på elevene. Vært passive, vanskelig å komme inn på. De bare nikker og bukker og sier ja. [...] Ikke regne med å få noe hjelp derfra. Det er jo litt interessant i seg selv. Det er min erfaring i alle fall, med de elevene jeg har hatt.”*  
(Lærer i ungdomsskolen)

Slik jeg tolker det som blir sagt, erfarer lærer at det ofte er problemer innad i familien til elever som er innadvendte. Læreren trekker også fram at ofte er fedre fraværende på foreldremøter. Det kan jo også tolkes som at problemene innad i familien kan ha sin forklaring i en skilsmisse eller at foreldrene ikke er på talefot. Samtidig trekker læreren fram at mødrene har likhetstrekk med sine barn. De er også passive og vanskelig å komme i kontakt med. Som tidligere nevnt kan måten barnet blir møtt på av foreldrene påvirke barnets atferd. Likevel er det viktig å tenke på at ikke alle

elever som er innadvendte har negative samspillserfaringer (Lund 2004a), og eller har foreldre som har lik atferd som eleven.

En av lærerne i videregående skole erfarer at det ofte er slik at foreldrene til elever som har det vanskelig på skolen ikke møter opp på foreldremøter:

*”Da møter foreldrene opp til de elevene du vet har det bra. Og det er jo ikke så rart, for da ser du jo hvem som blir fulgt opp. Det er veldig greit. De elevene, foreldrene du vil ha sett er jo de som aldri kommer, og som du aldri får kontakt med heller. Jeg ringer hjem til foreldre hvis de ikke kommer, så ringer jeg hjem. Og jeg har hatt en del kontakt med foreldre per tlf. og ved senere anledninger ved sms og epost.”*  
(Lærer i videregående skole)

Læreren snakker her generelt om elever med problematferd. Det jeg synes er interessant her er at lærer sier han har en del kontakt med foreldrene via telefon eller epost. Som nevnt tidligere kan det være lettere for noen å kommunisere på en indirekte måte via et kommunikasjonsmiddel. Det kan på en måte ufarliggjøre situasjonen. Jeg tenker i forhold til foreldre som selv har negative erfaringer fra tidligere skolegang kan slike møter virke skremmende, og de velger heller å unngå slike situasjoner.

Alle lærerne fremhever betydningen av et godt samarbeid innad i skolen. Lærerne var flinke til å bruke hverandre som veiledere, og henvendte seg også ofte til sosiallærer, rådgiver eller helsesøster. På skolene deltok lærerne jevnlig på lærermøter eller teammøter. På disse møtene snakket de om hva som skulle fremover, og de kunne ta opp spørsmål eller bekymringer rundt en eller flere elever. Dette var noe som ble opplevd som positivt og nyttig. Et tema som ofte ble tatt opp, var hvordan man skal se og imøtekomme hver enkelt elev:

*”Hvordan kan vi ha gode rutiner på hvordan sette eleven i fokus. Det er en reell diskusjon på det . Det er et spørsmål som er oppe på en mer generell basis. Og nå er det kommet inn mer struktur på det å sette eleven i fokus. Alle lærere i klassen skal diskutere om klassen en gang i måneden. Vi skal ha mer fokus på den enkelte elev og klassemiljø. Den enkelte elev spesielt.”*(Lærer i videregående skole)

Fokus på den enkelte elev og klassemiljø var også noe som tidligere nevnt kom fram som viktige tiltak. Kollegialt samarbeid er i tillegg nødvendig for at lærer skal utvikle

trygghet og sikkerhet som lærer Overland 2007). Gjennom utveksling av erfaringer og meninger kan lærere oppdage nye muligheter og alternativer. Overland (2007) nevner at det er viktig å være oppmerksom på skolens kultur. Den kan være avgjørende for slikt samarbeid. Mangel på samarbeid kan i større grad redusere skolen mulighet for å forebygge og redusere problematferd. Noen skoler har gode rutiner på å ha jevnlige møter og lærersamarbeid, og andre skoler er det mer opp til den enkelte.

Tidligere i oppgaven omtalte jeg lærers usikkerhet i forhold til lærers rolle i skolen, og hva som blir forventet av de. Et av spørsmålene i intervjuguiden tematiseres samarbeid med andre instanser. Her kom lærers ansvar og usikkerhet opp igjen som et tema. Det som preger uttalelsene fra lærerne er en uvisshet og frustrasjon angående mangel på informasjon og veiledning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). En av lærerne sier om dette:

*"De innadvendte jentene går til BUP, og så prøver jeg å få vite hvorfor. Jeg får ikke noe informasjon derfra. Hva skal du gjøre da som lærer. Du vet at det er noe. Du står på bar bakke, du kommer ingen vei. Ofte får jeg informasjon om at de er i BUP-systemet fra elevene selv."* (Lærer i ungdomsskolen)

Det som kommer fram i dette utsagnet etter min tolkning, er at lærerne vet at de har elever som er eller har vært til utredning og behandling enten i PPT eller i BUP. De etterspør informasjon fra de instanser som elevene er involvert i og hva de selv som lærer kan gjøre for disse elevene. I følge Overland (2007) hevdes det ofte fra skolens side at det er lite informasjon å få fra barneverntjenesten i elevsaker der skolen gir opplysninger til barneverntjenesten. Misforholdet mellom skole og barneverntjenesten kan inneholde feilaktige forventninger om hvilke opplysninger barneverntjenesten kan gi. Læreren var enig i at de ulike instansene er underlagt taushetsplikt i forhold til elevene. I følge læreren var det ikke all informasjon det var nødvendig å gi i så måte. Det lærer etterspurte var hva som kunne gjøres i skolen i forhold til eleven for å gjøre skolehverdagen lettere. Det kan likevel være slik at taushetspliktsbestemmelsene stenger for kommunikasjon og samarbeid, eller brukes

som et argument for ikke å gå inn i et samarbeid. Dette til tross for at bestemmelsene ikke skal være til hinder for tverrfaglig samarbeid (Overland 2007).

## 5. Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet vil jeg forsøke å oppsummere undersøkelsens funn og resultater i forhold til min problemstilling. Min problemstilling var følgende: *”Hvilke tiltak fungerer bra for elever med innadvendt atferd?”* For å besvare problemstillingen har jeg hatt utgangspunkt i lærers opplevelse og beskrivelse av innadvendt atferd i skolen, hvilke tiltak som gjøres i forhold til elevene og samarbeid innad i skolen, med hjemmet og med andre instanser.

Det var i stor grad likheter i beskrivelsene av innadvendt atferd hos mine informanter. Lærerne opplevde elevene som stille, sosialt isolerte, utrygge og engstelige i sin væremåte. Å ha en elev med innadvendt atferd i klassen kan oppleves som både krevende og utfordrende. Kommunikasjon ble av alle lærerne betraktet som det mest utfordrende i forhold til elevene. Både det å prøve å etablere en kontakt, og opprettholde relasjonen kunne være krevende. Dette ble beskrevet som at eleven hadde bygd en mur rundt seg og den var vanskelig å komme igjennom. Å være oppmerksom på hva man sier og gjør overfor elevene ble også nevnt som en utfordring i tilknytning til kommunikasjon og relasjon mellom lærer og elev. En av lærerne i videregående skole hadde erfart at en av hans elever hadde uteblitt resten av dagen på grunn av en misforståelse. Som nevnt tidligere kan ofte elever med innadvendt atferd lett mistolke andres signaler, og dette gjør de ekstra sårbare i samhandling med andre. Lav selvoppfatning og tidligere negative erfaringer med samspill kan være med på å opprettholde denne mistolkningen. Det kan til føre til at elevene ikke klarer å oppfatte det egentlige budskapet fra læreren, fordi det ikke passer med deres eksisterende selvilde (Lund 2004a). En av lærerne i videregående skole sier det dermed er viktig å skape trygge rammer i klassen og mellom lærere og elever. Ved å være tydelige og stabile voksenpersoner vil elevene ha større mulighet for å opprette tillit og føle trygghet i forhold til lærer. Dette kan gi et grunnlag for en god relasjon mellom lærer og elev, og bidra til et bedre samarbeid. Det kan kreve mye tid og støtte for å opprettholde relasjonen til elever med innadvendt atferd. De

kan ha behov for oppfølging både faglig og sosialt. Å være lærer for denne elevgruppen kan oppleves som utfordrende, og samtidig føre til usikkerhet ved ens egen rolle. Elevenes atferd og vansker kan ofte være vanskelig å oppdage, og det kan føre til at elevene blir usynlige i klasserommet. I følge Lund (2004a) kan elever med innadvendt atferd trenge hjelp fra en voksen person for å løse sine problemer. Det ble stilt spørsmål blant informantene ved lærers ansvar i forhold til oppfølging av elevene. Det var enighet om at lærerrollen både innebærer å være en fagformidler og en omsorgsperson. Noen lærere kan oppleve en usikkerhet i forhold til hva som forventes av en selv som lærer, og noen kan vegre seg for å ta tak i problemene i frykt for at man ikke skal klare å takle det som kan ligge bak atferden. Videre sier Lund (2004a) at det er nettopp usikkerheten i en selv man må tåle å møte. Ved å møte motstand i relasjonene til elevene vil man også utvikle sin selvrefleksivitet. Klarer man å reflektere over seg selv og sine tanker og sette seg inn i elevens opplevelser, er man på vei i riktig retning. Å kunne lytte, forstå og bekrefte det eleven opplever vil bygge opp under en god relasjon, som er viktig for å kunne hjelpe. Ut i fra flere av utsagnene til informantene kan det virke som de har reflektert i stor grad rundt sin egen rolle som lærer, og hva som kan være til det beste for elever med innadvendt atferd.

Den vanskelige dialogen blir omtalt av Lund (2004a), som en av de største utfordringene overfor elever med innadvendt atferd. I forhold til kommunikasjon og etablering av en god relasjon mellom lærer og elever, trekker Lund (2004a) fram elevsamtaler som et tiltak i møte med elever som er innadvendte. Samtalen kan også være en måte å få fram hvilke behov og forutsetninger elevene har. Og den kan dermed bidra til økt trygghet, kontakt mellom lærer og elev og styrke klassemiljøet (Limstrand 2006). Kommunikasjon og etablering av en relasjon mellom lærer og elev kommer også fram som sentrale områder blant informantene. I forhold til elevsamtaler mente lærerne at de var funksjonelle når det var etablert en kontakt mellom lærer og elev, mens de uformelle samtalene hadde en enda bedre funksjon. Læreren i ungdomsskolen trakk fram at siden elever med innadvendt atferd kan være lite snakkesalige, kan avtalte elevsamtaler fremstå som en stiv og kunstig situasjon.

Han hadde bedre erfaring med samtale gjennom MSN, og dette hadde skapt en annen form for kontakt. Samtidig hadde disse samtalene vært et middel for å avdekke vansker hos en elev som det ellers kunne tatt lengre tid å få fram. Dette perspektivet kan både ha en negativ og en positiv effekt for elever med innadvendt atferd. Den negative effekten kan være at man ikke lærer og oppfatter de sosiale kodene. Det positive kan være at elever som er sjenerte og som kanskje sliter med sosial angst, opplever det som enklere å åpne seg gjennom denne måten å kommunisere på. I forhold til kommunikasjon og relasjoner hadde det vært interessant å undersøkt mer på dette feltet, særlig i forhold til elever med innadvendt atferd og bruk av Internett som et kommunikasjonsmiddel.

Samarbeid med hjemmet og andre instanser kunne oppleves som vanskelig og utfordrende. Noen foreldre til elever som sliter på skolen dukket ikke opp på møter, og andre erfarte at foreldrene var passive og vanskelige å kommunisere med i likhet med elevene. I forhold til andre instanser var mangel på informasjon og konkrete råd et tema. Til tross for at samarbeid til tider kan oppleves vanskelig, er det nødvendig for å ivareta elevene. Et godt samarbeid med foreldrene, kan også gi utslag i bedre trivsel for eleven i skolen. Det samme gjelder samarbeid med andre instanser. Det handler om å skape en best mulig hverdag for elevene.

Som nevnt tidligere presterer elever med innadvendt atferd dårligere i muntlige, praktiske og estetiske fag (Stangeland 2007). Det stilles spørsmål ved om elevene har behov for en annen type evaluering. For at lærer skal kunne tilpasse undervisningen til elevenes behov og forutsetninger, må han kjenne eleven godt. En god relasjon mellom dem, vil også gi grobunn for et bedre samarbeid. To av informantene trakk fram mestring i forhold til interesser. De er lærere på yrkesfaglig studieretning, og der velger elevene en studieretning basert i stor grad på interesser. De kunne se at elever blomstret opp gjennom studietiden, fordi de fikk holde på med noe de var flinke i og dermed opplevde mestring.



Et godt klassemiljø ble trukket fram som et tiltak av betydning for elever med innadvendt atferd. Det hadde vært interessant å undersøke videre om et positivt klassemiljø kan gjøre elevene mer trygge på seg selv og andre.

Mitt mål med å skrive denne oppgaven, var at jeg skulle belyse hvilke erfaringer lærere har med tiltak for elever med innadvendt atferd. Det som kommer fram i min undersøkelse er at lærerne er oppmerksomme på elever som har en stille atferd, og er engasjerte i hva som kan gjøres for å bedre elevenes hverdag. Å se elevene, etablering av en relasjon og dialog, og skape trygge rammer rundt elevene er viktig for lærerne. Til tross for at det gjøres mye bra overfor denne elevgruppen i skolen, er det lite tiltak som gjøres spesielt overfor innadvendt atferd. Ettersom disse elevene har lett for å bli usynlige i klasserommet, er det desto viktigere å fokusere på innadvendt atferd i forskningen og utarbeide konkrete tiltak som kan utføres i skolen.

## Kildeliste

Alvesson, M & Sköldberg, K 1994, *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 1.utgave, Sverige, Studentlitteratur.

Befring, E 2002, *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, 1.utgave, Oslo, Det norske samlaget.

Birnik, H. (1998): *Lærare-elevrelationen. Ett relationistisk perspektiv*. 1.utgave, Gøteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Collins, J 1996, *The quiet child*, 1.utgave, London, Cassell

Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. 1.utgave, Oslo, Universitetsforlaget.

Damsgaard, HL 2003, *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, 1.utgave, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Dreyfus, HL 2001, *On the Internet*, 1.utgave, London, Routledge

Duesund, L 2001, *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*, 1.utgave, Oslo, Gyldendal Akademiske.

Fog, J 1994, *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*, 1.utgave, Danmark, Akademisk Forlag A/S.

Grønli, KS 2008, *Dårlig lærerkontakt gir nedtur*, Forskning.no, lesedato 15.04.2008  
<<http://www.forskning.no/artikler/2008/april/180912>>

Hafstad, R 1996, *Kommunikasjon med foreldre*, Helgeland, I M *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring*, Oslo, Kommuneforlaget.

Hargreaves, A 1996, *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. 1.utgave, Oslo, Ad Notam Gyldendal

---

Henricsson, L & Rydell, A-M 2004, Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study, *Merrill-Palmer Quartely*, apr. 2004, vol.50, no.2, s.111, Eric

Hånes, H *Forebygging kan redusere sosial angst hos barn*. Lesedato: 08.05.08.  
<<http://www.psykiskhelseiskolen.no/visnyhet.asp?id=2348&menyid=1227>>

Imsen, G 2003, *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10.trinn*, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Iversen, LG, Lønberg, LM, Oskal, S 2006, De usynlige elevene- teori og bakgrunn, Østli, A (red.), *Spesialpedagogikk. Tema: sjenerte barn og unge*. Nr.8, s. 22-30, Oslo, Utdanningsforbundet.

Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, 1.utgave, Sverige, Studentlitteratur

L97, Den generelle delen av læreplanen, *Læreplanverket for den 10.årige grunnskolen*, Utdanningsdirektoratet.no, lesedato 30.03.08  
<[http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=533](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533)>

Limstrand, KM 2006, *Elevsamtalen. En kilde til danning og veks*, 1.utgave, Bergen, Fagbokforlaget.

Lindahl, S 2007, *Miljøløftet i skolen. Strategi for bygging av gode klassemiljø*, 1.utgave, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lund, I 2004, *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*, 1.utgave, Bergen, Fagbokforlaget.

Lund, I 2004b, Anerkjennelsens kunst, Østli, A (red.) *Spesialpedagogikk*, nr.4, s.31-35, Oslo, Utdanningsforbundet

Lund, I 2008, *Stille barn sliter på skolen*, Aftenposten.no, lesedato 15.04.2008  
<<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2366764.ece>>

Lundberg, L 2006, En sjanse for sjenerte, Østli, A (red.) *Spesialpedagogikk. Tema: sjenerte barn og unge*, Nr.6, s. 65-67, Oslo, Utdanningsforbundet.

Maxwell, JA 1992, Understanding and Validity in Qualitative Research, Harvard Educational Reviewed, vol.62, no.3, s.279-300, *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, Oslo, Unipub

NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*, 1.utgave, Oslo, Universitetsforlaget.

Nordahl, T 2005, Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge,

Nærbøe, J 2008, En ny teknologisk generasjonskløft?, Østli, A (red.), *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 4-15, Oslo, Utdanningsforbundet.

Ogden, T 2002, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, 1.utgave, Oslo, Gyldendal Akademiske.

Oskal, S 2006, Tiltak for innagerende elever, Østli, A (red.), *Spesialpedagogikk. Tema: Sjenerte barn og unge*, nr.8, s.44-51, Oslo, Utdanningsforbundet.

Overland, T 2007, *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*, 1.utgave, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Pape, K 2001, *Læreren- pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*, 1.utgave, Oslo, Kommuneforlaget AS.

Poulou, M & Norwich, B 2000, Teachers` perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence, *European Journal of Special Needs Education*, vol.15, no.2, s. 171-187, UBO Bibliotek for Humaniora og Samfunnsviten.

---

Reynolds, WM 1992a, Internalizing Disorders in Children and Adolescents: Issues and Recommendations for Further Research, *Internalizing Disorders in Children and Adolescents*, 1.utgave, s.311-318, Canada: University and British Columbia

Reynolds, WM 1992b, The Study and Internalizing Disorders in Children and Adolescents. *Internalizing Disorders in Children and Adolescents*, 1.utgave, s. 1-18, Canada, University and British Columbia.

Schibbye, ALL 2002, *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*, 1.utgave, Oslo, Universitetsforlaget

Stangeland, S 2007, *Stille elever tapar i skulen*, Forskning.no, Lesedato, 15.04.2008, <<http://www.forskning.no/artikler/2007/oktober/1192022280.58>>

Skaalvik, EM & Skaalvik, S 1996, *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, 1.utgave, Otta, TANO A.S.

Sørli, M-A & Nordahl, T 1998, *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*, rapport 12a/98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Sørli, M-A 1998, *Mestring og tilknytning i skolen. Fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvopppfatning, Delrapport 2 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*, rapport 12c/98, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Tesch, R 1990, *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, 1.utgave, London, The Falmer Press

Wormnæs, O 2007, Om forståelse, tolkning og hermenutikk, *Blandingskompendium for SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*, s. Oslo, Unipub

## INTERVJUGUIDE

### **Introduksjon**

- Kort beskrivelse av undersøkelsen. Er det noe du vil spørre om før vi starter?

### **Bakgrunnsinformasjon**

#### **Lærer:**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken erfaring har du med elever som er innadvendte?

#### **Skole/klasse:**

- Hvor mange elever går det på skolen?
- Hvor mange elever er det i hver klasse/gruppe?

**Kjennetegn ved elevene:**

- Hvordan vil du definere innadvendt atferd?
- Hvor mange elever vil du beskrive som innadvendte i klassen din?
- Innadvendt atferd blir ofte forbundet som noe negativt. Kan du også se det som positivt?

**Lærers opplevelse og erfaring:**

- Hvordan opplever du å jobbe med elever som er innadvendte?
- Fortell om din opplevelse av deg selv som lærer i forhold til disse elevene?
- Hvordan tror du/tenker du at elever med denne atferden opplever læreren?

- Hva opplever du som de største utfordringene i forhold til elever som har innadvendt atferd?
- Hvordan vil du beskrive disse elevenes relasjoner til andre i klassen?
- Hvordan vil du beskrive disse elevenes relasjoner til andre utenfor klassen?
- Hvordan tror du eleven(e) blir oppfattet av andre i klassen?

### **Tiltakene**

- I hvilken grad har du fått informasjon fra skolestart for å ivareta de elevene som viser innadvendt atferd? Og i hvilken grad har eventuelt denne informasjonen vært nyttig?
- Fortell om hvordan det jobbes med innadvendt atferd på skolen din.
- Fortell om det/de enkelte tiltak(ene)?



- er det flere innadvendte elever som samles i en gruppe eller jobbes det direkte med enkeltelever i full klasse?
  
- Lav selvoppfatning har vist seg å være en faktor hos elever som er innadvendte. Hvordan jobbes det med styrking av elevenes selvoppfatning?
  
- hjelpespørsmål: benytter du deg av elevsamtale som en tiltaks måte i forhold til disse elevene?
  
- Hvordan opplever du disse tiltakene?
  
- Hvordan ble tiltakene opprettet?
  - veiledning fra PPT/andre?
  
- Er det noen tiltak som du vil beskrive som mer virkningsfulle enn andre?

## **Samarbeid**

### **Samarbeid innad i skolen:**

- Hvordan samarbeides det innad i skolen i forhold elever som er innadvendte?

- Hvilke rutiner har skolen for å fange opp disse elevene?
- Er det rutiner du vil foreslå?

**Samarbeid med hjemmet:**

- I hvilken grad er det lagt opp til samarbeid med foresatte?

**Samarbeid med andre instanser:**

- I hvilken grad er det lagt opp til samarbeid med andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste, barnevern og barne-og ungdomspsykiatrisk poliklinikk?

**Avslutning:**

- Oppsummering
- Er det noe du vil tilføye?

# Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Liv Duesund  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 25.02.2008

Vår ref :18348 / 2 / SM Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18348	<i>Innadvendt atferd i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Duesund</i>
Student	<i>Kaja Lind Hammer</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaja Lind Hammer, Olav M. Troviks vei 56 H0101, 0864 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

18348

Det tas høyde for at personopplysninger behandles med elektroniske hjelpemidler (pc).

Det forutsettes at lærer ikke gir personopplysninger om enkeltelever slik at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling som finner sted.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, opptak og evt navneliste slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2008.

### Forespørsel om deltakelse i en intervjuundersøkelse

Mitt navn er Kaja Hammer. Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved UIO, og skal i år skrive en masteroppgave. Mitt tema er innadvendt atferd i skolen. Med begrepet innadvendt atferd menes de elever som er stille og passive i timene, føler seg ofte ensomme på skolen, kan være engstelige og usikre, være preget av dårlig selvtillit og tro på egne evner. Jeg er interessert i å finne ut hvilke utfordringer lærere opplever i forbindelse med elever som er innadvendte, og hvilke tiltak som fungerer bra.

I forbindelse med oppgaven min skal jeg gjennomføre en intervjuundersøkelse. For å få kunnskap om hvordan skolen ivaretar elever med innadvendt atferd ønsker jeg å intervjuere lærere som har erfaring og som jobber med elever som er innadvendte. Dersom du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen, vil det være til stor hjelp for meg. Du vil også med det bidra til å øke kunnskapen på dette området.

Intervjuet vil ta ca. 1 time, og jeg vil benytte båndopptaker og notater underveis. Det du forteller under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene du gir vil bli anonymisert og lydopptakene slettes etter endt oppgave, senest i utgangen av 2008. Datamaterialet vil bli behandlet i overensstemmelse med etiske hensyn og formelle krav. Det er søkt godkjenning av undersøkelsen til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Du kan når som helst trekke deg fra intervjuundersøkelsen, og da vil alt du har sagt bli slettet og ikke brukes i oppgaven.

Spørsmålene vil omhandle hvordan lærere opplever og arbeider med elever som er innadvendte, hvilke utfordringer det gir og hvilke tiltak som er virkningsfulle.

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene så snart som mulig, gjerne i løpet av februar og begynnelsen av mars. Jeg vil helst gjøre intervjuet på skolen der du jobber.

Masteroppgaven vil bli gjennomført under veiledning av professor, dr.scient Liv Duesund ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitet i Oslo.

Dersom du synes dette høres interessant ut og ønsker å delta i undersøkelsen, kan du skrive under på vedlagte samtykkeerklæring og sende den tilbake til meg. Hvis det er noen spørsmål kan du kontakte meg per e-post [kajaha@student.uv.uio.no](mailto:kajaha@student.uv.uio.no) eller på telefon 98603544.

Håper å høre fra deg så snart som mulig og innen 13.februar.

Vennlig hilsen Kaja Hammer

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og lest informasjonsskrivet om studien som omhandler innadvendt atferd i skolen. Jeg ønsker å stille til samtale/intervju.

Navn: .....

Telefon: .....

Epost: .....

Dato: .....